



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL –
PROEF – CAMPUS DE VITÓRIA – ES

ROBERTA DE CÁSSIA LOUZADA LOPES BENINCÁ

**JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO MÉDIO: a diversificação dos conteúdos
como estratégia para o rompimento da monocultura esportiva**

VITÓRIA - ES

2026

ROBERTA DE CÁSSIA LOUZADA LOPES BENINCÁ

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO MÉDIO: a diversificação dos conteúdos como estratégia para o rompimento da monocultura esportiva

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA - ES
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B467j Benincá, Roberta de Cássia Louzada Lopes, 1987-
Jogos e brincadeiras no ensino médio : a diversificação dos
conteúdos como estratégia para o rompimento da monocultura
esportiva / Roberta de Cássia Louzada Lopes Benincá. – 2026.
251 f. : il.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Acompanha Produto Técnico: *E-book*. Modo de acesso:
<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Prática de ensino. 3.
Educação física (Jogos). 4. Brincadeiras. I. Figueiredo, Zenólia
Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. V. Título.

CDU: 796

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROBERTA DE CÁSSIA LOUZADA LOPES BENINCÁ

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO MÉDIO: a diversificação dos conteúdos como estratégia para o rompimento da monocultura esportiva

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Data da defesa: **30/04/2026**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Zenólia C. Campos Figueiredo - Orientadora
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA - ES

2026



PROEF

EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

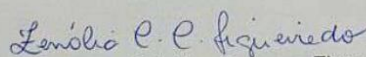
ATA DO 61º (SEXAGÉSIMO PRIMEIRO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – NÚCLEO CEFD/UFES

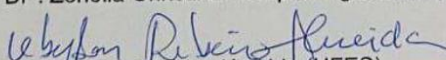
Aos trinta dias do mês de abril ano de dois mil e vinte e seis, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, uma reunião para avaliação da defesa pública da dissertação ***“DO DESINTERESSE À COAUTORIA: o planejamento participativo como ferramenta de engajamento na Educação Física do Ensino Médio”***, da mestranda Roberta de Cássia Louzada Lopes Benincá, na linha de pesquisa Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Zenólia Christina Campos Figueiredo (Orientadora – UFES), Ueberson Ribeiro Almeida (UFES) e José Francisco Chicon (UFES). Os trabalhos iniciaram-se às 9h com a apresentação da síntese da dissertação e do produto final feito pela mestranda. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

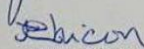
Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

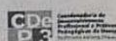
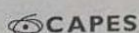
Que a dissertação foi: ☒ **APROVADA** () **NÃO APROVADA**

Observações: Entregue diretamente ao mestrando por escrito pelos membros da banca. Ajuste no texto e normas da ABNT.


Prof.ª. Dr.ª. Zenólia Christina Campos Figueiredo (Orientadora – UFES)


Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida (UFES)


Prof. Dr. José Francisco Chicon (UFES)





Dedico este trabalho à minha família, cujo apoio incondicional e compreensão diante das minhas ausências foram o alicerce necessário para esta conquista. E, principalmente, aos/às estudantes, dedico esta jornada de estudo, pois são eles que, diariamente, renovam minha vocação e me impulsionam a buscar a excelência, superando os desafios e as adversidades que permeiam o cotidiano educacional.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de cursar um mestrado que era um sonho. Por me capacitar e dar resiliência para superar as dificuldades encontradas durante o processo.

À Capes/PROEB–Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional — ProEF.

À minha família, pelo apoio incondicional em todas as fases desta jornada. Sem a paciência, o incentivo constante e o amor de vocês, este caminho teria sido muito mais árduo. Vocês são a base que me permitiu sonhar e a força que me fez realizar. Agradeço em especial ao meu marido e minha filha que abraçaram este projeto comigo e compreenderam a necessidade dos momentos de ausência.

À minha mãe, que como educadora sempre foi a minha fonte de inspiração e maior incentivadora em todos os momentos.

À tia Rosane, que tão gentilmente me acolheu em Vitória, abrindo as portas da sua casa para que eu pudesse frequentar o curso durante o período de aulas.

À minha orientadora, Dr.^a Zenólia Christina Campos Figueiredo, pela confiança depositada em mim e por compartilhar sua sabedoria com tanta generosidade. Suas críticas construtivas, seu rigor acadêmico e sua condução brilhante foram fundamentais não somente para a conclusão desta dissertação, mas para a minha formação como pesquisadora.

Aos professores Dr. José Francisco Chicon e Dr. Ueberson Ribeiro Almeida, que contribuíram imensamente na pesquisa e construção deste trabalho.

Aos estudantes do 2ºM2 da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” que participaram e colaboraram com esta pesquisa. A ciência é um esforço coletivo e o envolvimento de cada um de vocês trouxe vida e propósito aos dados aqui apresentados. O meu muito obrigado pela dedicação e pela troca constante de conhecimentos.

À Secretaria Estadual de Educação (Sedu), por autorizar a pesquisa.

À EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, minha casa profissional, por viabilizar as condições necessárias para que eu pudesse conciliar a vida laboral com a pesquisa acadêmica. O apoio institucional e o incentivo dos meus colegas de trabalho foram essenciais nesta trajetória.

Ao meu colega de profissão, professor Carlos Magno Rocha, pelo apoio e parceria durante toda a pesquisa.

Aos meus diretores Amanda Ferreira da Silva e Marco Aurélio de Melo pelo apoio durante toda essa jornada.

Aos colegas da turma T5, pela convivência harmoniosa e pelo companheirismo demonstrado ao longo desta jornada. Sou grata pelas valiosas trocas de experiências e conhecimentos que enriqueceram significativamente minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), pela excelência acadêmica e pelas oportunidades de aprendizado.

Por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, o meu sincero agradecimento.



Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1996, p.58)

BENINCÁ, Roberta de Cássia Louzada Lopes. **JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO MÉDIO: a diversificação dos conteúdos como estratégia para o rompimento da monocultura esportiva**. Orientadora: Profa. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo. 2026. 251 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2026.

RESUMO

O presente estudo investiga o desinteresse e a autoexclusão de jovens do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, em contraposição, propõe uma intervenção pedagógica fundamentada no planejamento participativo. A pesquisa emerge da observação atenta da realidade escolar contemporânea, onde a crescente apatia discente e a marginalização deste componente curricular ganham contornos desafiadores diante do atual cenário educacional brasileiro pautado pelo Novíssimo Ensino Médio. O objetivo central consiste em compreender as causas desse distanciamento e desenvolver coletivamente uma unidade didática capaz de promover o engajamento e o protagonismo juvenil na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” no município de Cachoeiro de Itapemirim. A pesquisa foi desenvolvida com 36 estudantes do Ensino Médio matriculados na turma do 2ºM02, durante o 2º e 3º trimestre letivo de 2025. O percurso metodológico adota a pesquisa-intervenção de natureza qualitativa estruturada em etapas de diagnóstico participativo, elaboração conjunta da unidade didática, aplicação prática e avaliação contínua (formativa). Os dados foram construídos por meio de questionários, rodas de escuta ativa, diários de campo e análise das produções dos estudantes. O diagnóstico inicial revelou que o expressivo afastamento das aulas decorria da repetição exaustiva da monocultura esportiva de um ensino silenciador e da ausência de sentido nas atividades ofertadas. A partir de um processo ancorado na escuta sensível, os educandos assumiram o papel de coautores do planejamento, selecionando vivências diversificadas que abrangeram os diferentes tipos de jogos e brincadeiras. Durante as intervenções pedagógicas, procurou-se mitigar o desinteresse e demonstrar uma Educação Física que realmente fizesse sentido para as juventudes. Os resultados demonstraram uma transformação estrutural no ambiente de aprendizagem, alcançando aprovação total de satisfação dos sujeitos participantes ao final do projeto. A superação do reducionismo esportivo aliada à mediação flexível e acolhedora fomentou um espaço de segurança emocional, respeito às diferenças e equidade, viabilizando a integração plena de todos os perfis discentes, incluindo a participação ativa de estudantes com necessidades educacionais específicas. A experiência evidenciou que a desmotivação estudantil não representa uma condição inevitável, mas sim um sintoma da inércia curricular e de metodologias excludentes. A adoção do planejamento participativo e a expansão do repertório cultural ressignificam a práxis docente e validam a urgência de uma Educação Física escolar sintonizada com as reais aspirações da juventude.

Palavras chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Jogos e Brincadeiras. Juventude. Planejamento Participativo. Pesquisa Intervenção.

BENINCÁ, Roberta de Cássia Louzada Lopes. **GAMES AND PLAY ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL: Content Diversification as a Strategy for Breaking Away from the Monoculture of Sports.** Advisor: Prof. Dr. Zenólia Christina Campos Figueiredo. 2026. 251 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – Center for Physical Education and Sports, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2026.

ABSTRACT

The present study investigates the lack of interest and self-exclusion of high school youth in Physical Education classes, in contrast, it proposes a pedagogical intervention based on participatory planning. The research emerges from the careful observation of contemporary school reality, where the growing student apathy and the marginalization of this curricular component gain challenging contours given the current Brazilian educational scenario guided by the New High School model (Novíssimo Ensino Médio). The central objective consists of understanding the causes of this distancing and collectively developing a didactic unit capable of promoting youth engagement and protagonism at the EEFEF "Professor Claudionor Ribeiro" in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim. The research was developed with 36 high school students enrolled in class 2ºM02, during the 2nd and 3rd academic trimesters of 2025. The methodological approach adopts qualitative intervention research structured in stages of participatory diagnosis, joint elaboration of the didactic unit, practical application, and continuous (formative) evaluation. Data were constructed through questionnaires, active listening circles, field diaries, and analysis of students' productions. The initial diagnosis revealed that the expressive withdrawal from classes resulted from the exhaustive repetition of sports monoculture of a silencing teaching and the lack of meaning in the activities offered. From a process anchored in sensitive listening, the students assumed the role of co-authors of the planning, selecting diverse experiences that encompassed different types of games and play. During the pedagogical interventions, an attempt was made to mitigate the lack of interest and demonstrate a Physical Education that truly made sense for the youth. The results demonstrated a structural transformation in the learning environment, reaching total satisfaction approval from the participating subjects at the end of the project. The overcoming of sports reductionism combined with flexible and welcoming mediation fostered a space of emotional safety, respect for differences, and equity, enabling the full integration of all student profiles, including the active participation of students with specific educational needs. The experience showed that student demotivation does not represent an inevitable condition, but rather a symptom of curricular inertia and exclusionary methodologies. The adoption of participatory planning and the expansion of the cultural repertoire resignify teaching praxis and validate the urgency of a school Physical Education in tune with the real aspirations of youth.

Keywords: School Physical Education. High School. Youth. Games and activities. Participatory Planning. Intervention Research.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Organização Curricular vigente na Unidade de Ensino no ano de 2025 referente ao Novíssimo Ensino Médio.....	63
Quadro 2 - Quantidade de estudantes matriculados atualmente na escola e na referida turma da intervenção.....	72
Quadro 3 - Organização da Unidade Didática a partir do Planejamento Participativo	116



LISTA DE MAPA

Mapa 1 - Mapa de localização geográfica da Escola	76
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos/as estudantes participantes da pesquisa	84
Gráfico 2 - Autodeclaração racial dos/as estudantes	85
Gráfico 3 - Religião praticada ou não pelos/as estudantes	86
Gráfico 4 - Questão de gênero	87
Gráfico 5 - Local de residência dos/as estudantes	88
Gráfico 6 - Quantidade de estudantes que trabalham	90
Gráfico 7 - Expectativas dos/as estudantes sobre o Ensino Médio	92
Gráfico 8 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que existam práticas corporais exclusivamente masculinas e/ou femininas	103
Gráfico 9 - Opinião dos estudantes sobre as aulas mistas.....	104
Gráfico 10 - Estudantes que já sofreram discriminação durante as aulas de EF	105
Gráfico 11 - Opinião dos estudantes sobre a redução da EF no Ensino Médio	106
Gráfico 12 - Opinião dos estudantes quanto a participação das aulas de EF	108
Gráfico 13 - Opinião dos estudantes sobre as práticas a serem realizadas nas aulas de EF.....	109
Gráfico 14 - Identificação dos estudantes por gênero	204
Gráfico 15 - Estudantes que faziam as aulas de Ed. Física e Itinerário Formativo antes do projeto	205
Gráfico 16 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos cooperativos	205
Gráfico 17 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos competitivos	206
Gráfico 18 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos de matriz indígena.....	207
Gráfico 19 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos de matriz africana.....	207
Gráfico 20 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras tradicionais/populares	208
Gráfico 21 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras eletrônicas.....	208



Gráfico 22 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de inclusão	209
Gráfico 23 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de raciocínio e estratégia	209
Gráfico 24 - Quais os tipos de jogos e brincadeiras os estudantes mais gostaram	210
Gráfico 25 - Se os estudantes gostaram de participar do projeto.....	210
Gráfico 26 - A opinião dos estudantes sobre se ter se sentido acolhido	218
Gráfico 27 - A opinião dos estudantes sobre a motivação em fazer as aulas de Educação Física após o projeto	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz dos saberes.....	56
Figura 2 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos/as estudantes - INSE do Saeb - Nível V.....	70
Figura 3 - Mapa dos bairros de Cachoeiro de Itapemirim-ES.....	89

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada da escola	67
Fotografia 2 - Entrada principal de acesso às salas de aula, secretaria e setor pedagógico	67
Fotografia 3 - Entrada principal de acesso às salas de aula, secretaria e setor pedagógico	69
Fotografia 4 - Biblioteca e laboratório de Ciências, Biologia, Física e Química)	73
Fotografia 5 - Pátio interno que possui jogos (três mesas de Totó) e Refeitório	73
Fotografia 6 - Pátio externo e arborizado	74
Fotografia 7 - Sala de Educação Física	74
Fotografia 8 - Quadra coberta com arquibancada de um lado	75
Fotografia 9 - Quadra externa com demarcação apenas de vôlei e basquete	75
Fotografia 10 - Apresentação do projeto para os estudantes	78
Fotografia 11 - Professor regente e apoiador do projeto	78
Fotografia 12 - Apresentação do projeto para os estudantes	79
Fotografia 13 - Apresentação do Projeto aos Pais/Responsáveis	80
Fotografia 14 - Aplicação do questionário investigativo para os estudantes	81
Fotografia 15 - Aplicação do questionário investigativo para os estudantes	81
Fotografia 16 - Apresentação dos dados obtidos no questionário aos estudantes	112
Fotografia 17 - Construção da Unidade Didática	115
Fotografia 18 - Confeção dos cartazes	115
Fotografia 19 - Escolha das equipes	122
Fotografia 20 - Estudantes realizando a atividade da Estafeta Ping-Pong	123
Fotografia 21 - Estudantes realizando a estafeta da corrente	124
Fotografia 22 - Estudantes realizando a atividade do Passe 10	125
Fotografia 23 - Estudantes participando da Queimada	126
Fotografia 24 - Estudantes que participaram do primeiro encontro	127
Fotografia 25 - Explicação das atividades e alongamento	127
Fotografia 26 - Os estudantes realizando a estafeta de balões	128
Fotografia 27 - Os estudantes realizando a estafeta zig-zag	129
Fotografia 28 - Os estudantes realizando a Queimada dos Três Lados	130



Fotografia 29 - Os estudantes realizando o Pique Bandeira	131
Fotografia 30 - Os estudantes que participaram do segundo encontro	132
Fotografia 31 - Explicação dos objetivos das aulas e o relembrando o conceito de Jogos Cooperativos.....	133
Fotografia 32 - Alongamento antes das atividades	134
Fotografia 33 - Os estudantes participando da brincadeira do Arco Passa por Todos	134
Fotografia 34 - Os estudantes participando da brincadeira balões ao centro	135
Fotografia 35 - Os estudantes participando da brincadeira balões ao centro divididos em dois grupos.....	136
Fotografia 36 - Os estudantes participando da brincadeira Caneta na Garrafa	136
Fotografia 37 - Os estudantes participando da variação da brincadeira Caneta na Garrafa	137
Fotografia 38 - Os estudantes participando da Estafeta da Ponte	138
Fotografia 39 - Os estudantes participando do jogo Lençobol	139
Fotografia 40 - Os estudantes participando do jogo voleibol de Lençol	140
Fotografia 41 - Estudantes participantes do terceiro encontro	141
Fotografia 42 - Iniciando a caça ao tesouro, explicando as regras e direcionando para a primeira pista.....	142
Fotografia 43 - Os estudantes achando a primeira pista na rádio da escola.....	142
Fotografia 44 - Os estudantes cumprindo o primeiro desafio	143
Fotografia 45 - A pesquisadora explicando o primeiro desafio aos estudantes	144
Fotografia 46 - Os estudantes cumprindo o desafio	145
Fotografia 47 - Os estudantes procurando e achando a próxima pista no estacionamento da escola.....	146
Fotografia 48 - Os estudantes procurando e achando a próxima pista pergolado da escola	146
Fotografia 49 - Os estudantes cumprindo o desafio do rio	147
Fotografia 50 - Os estudantes cumprindo o desafio e achando a próxima pista na sala de AEE	147
Fotografia 51 - Os estudantes cumprindo o desafio da ponte humana e achando a última pista na quadra coberta	148



Fotografia 52 - Os estudantes lendo a última pista	149
Fotografia 53 - Os estudantes procurando o tesouro no pátio interno	150
Fotografia 54 - Os estudantes lendo a mensagem final	151
Fotografia 55 - Os estudantes que participaram da caça ao tesouro	152
Fotografia 56 - Os estudantes realizando os diversos tipos de piques	154
Fotografia 57 - Os estudantes realizando a brincadeira Pique Corrente	155
Fotografia 58 - Os estudantes realizando a brincadeira Pique Queimada	156
Fotografia 59 - Os estudantes realizando a brincadeira Mãe da Rua	157
Fotografia 60 - Os estudantes realizando a brincadeira Batata Quente	158
Fotografia 61 - Os estudantes realizando a brincadeira Chicotinho Queimado	159
Fotografia 62 - Os estudantes realizando a brincadeira Pato, Pato, Ganso	160
Fotografia 63 - Os estudantes realizando a brincadeira do Passa o Anel	160
Fotografia 64 - Os estudantes realizando a brincadeira Licença Carniça	161
Fotografia 65 - Os estudantes participando do circuito de jogos e brincadeiras tradicionais/populares	162
Fotografia 66 - Os estudantes presentes nesse encontro	163
Fotografia 67 - Os estudantes realizando a brincadeira Dança das Cadeiras	165
Fotografia 68 - Os estudantes realizando a brincadeira dos Três Cortes	165
Fotografia 69 - Os estudantes realizando a brincadeira do Pique Esconde	166
Fotografia 70 - A professora explicando um pouco sobre a origem e histórias dos jogos e brincadeiras de Matriz Africana	168
Fotografia 71 - Os estudantes realizando a brincadeira da Amarelinha Africana	169
Fotografia 72 - Os estudantes realizando a brincadeira Escravos de Jó	170
Fotografia 73 - Os estudantes presentes no dia	171
Fotografia 74 - A professora explicando um pouco da origem e história dos jogos e brincadeiras de Matriz Indígena	172
Fotografia 75 - Os estudantes realizando a brincadeira Gaviões e Passarinhos	173
Fotografia 76 - Os estudantes realizando a brincadeira Corrida do Saci	173
Fotografia 77 - Os estudantes realizando a brincadeira Briga de Galo	174
Fotografia 78 - Os estudantes realizando o jogo de Lançamento de Varas	175
Fotografia 79 - Os estudantes realizando a brincadeira Cabo de Guerra	175
Fotografia 80 - Os estudantes assistindo os vídeos	180

Fotografia 81 - Os estudantes realizando a brincadeira Telefone sem Fio	181
Fotografia 82 - Os estudantes realizando a brincadeira Cobra Cega e Gato Mia ...	182
Fotografia 83 - Os estudantes realizando a brincadeira Briga de Galo	183
Fotografia 84 - Os estudantes realizando o jogo Vôlei Sentado.....	184
Fotografia 85 - Os estudantes realizando o jogo Futebol para Cegos	185
Fotografia 86 - Os estudantes presentes no encontro	187
Fotografia 87 - Os estudantes participando dos jogos de Mortal Kombat e FIFA 2025	189
Fotografia 88 - Os estudantes participando do jogo Just Dance	190
Fotografia 89 - Os estudantes realizando os jogos no Kahoot e Genially	191
Fotografia 90 - Os estudantes realizando os jogos por estações.....	192
Fotografia 91 - A estudante autista participando ativamente da aula.....	192
Fotografia 92 - Os estudantes presentes no encontro	194
Fotografia 93 - Os estudantes realizando a brincadeira Cabeça, Ombro e Objeto .	195
Fotografia 94 - Os estudantes realizando a Jogo da Memória	196
Fotografia 95 - Os estudantes realizando a brincadeira estafeta do Jogo da Velha	197
Fotografia 96 - Os estudantes realizando a brincadeira do Torta na Cara	198
Fotografia 97 - Os estudantes realizando a brincadeira da estafeta dos Balões de Água	199
Fotografia 98 - Os estudantes presentes no encontro	201
Fotografia 99 - Avaliação final do projeto	202
Fotografia 100 - A estudante com necessidades especiais contribuindo na avaliação	203
Fotografia 101 - Os estudantes realizando o questionário avaliativo final do projeto	204
Fotografia 102 - Os estudantes que participaram da avaliação final	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CASF** - Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro
- EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EF** – Educação Física
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDE** – Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo
- INSE** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
- IPE** - Escola Instituto de Pesquisas Educacionais
- IPI** – Informática para internet
- JPP** – Jornada de Planejamento Pedagógico
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MSI** - Manutenção e Suporte em Informática
- NEEs** – Necessidades Especiais
- NEM** – Novo Ensino Médio
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PC** – Pedagogia das competências
- PCA** – Professor Coordenador de área
- PCD** – Pessoa com deficiência
- PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio
- PFA** – Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PP** – Planejamento Participativo
- ProEF** – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica



SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEGES – Sistema Estadual de Gestão Escolar

SESI - Serviço Social da Indústria

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositivo Desafiador

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 RELATO DE VIDA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	25
2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA DA LITERATURA COM FOCO NA JUVENTUDE	33
2.1 Ensino Médio e Currículo	33
2.2 A Educação Física como componente curricular no Ensino Médio	38
2.3 Perfil dos jovens que ingressam nas escolas: uma análise contextual	46
2.3.1 Cultura jovem: análises e perspectivas contemporâneas	51
3 METODOLOGIA	61
3.1 Trajetória da Pesquisa	64
3.2 Perfil da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”	66
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	77
4.1 Mapeando questões do Ensino Médio na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” – Diagnóstico	80
4.1.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	82
4.1.2 As percepções dos estudantes em relação à Educação Física escolar	94
5 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	111
5.1 Diálogos e estratégias: a socialização dos resultados diagnósticos como base para o planejamento participativo	111
5.2 Construção da unidade didática através do planejamento participativo	114
6 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: os encontros de intervenção e as pluralidades da Cultura Juvenil	120
6.1 A desconstrução da monocultura esportiva: limites e possibilidades nas vivências de jogos competitivos	120
6.2 Práticas cooperativas como ferramenta pedagógica: a desconstrução do individualismo nas aulas de Educação Física	133



6.3 Memória e patrimônio imaterial: o resgate cultural através dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais	152
6.4 Identidade e herança ancestral: a inserção dos jogos e brincadeiras de matriz africana no currículo escolar	168
6.5 Saberes indígenas: o reconhecimento da diversidade sociocultural nas práticas corporais	171
6.6 A pluralidade dos corpos na Educação Física: diálogos sobre capacitismo e relações de gênero	176
6.7 Culturas juvenis e o universo digital: uma análise das vivências com jogos eletrônicos e interatividade	187
6.8 O pensamento estratégico: intervenções didáticas integrando múltiplas inteligências na Educação Física	194
7 AVALIAÇÃO FINAL - AS PERSPECTIVAS E OLHARES DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS O PROJETO	202
8 EVIDÊNCIAS E REFLEXÕES	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	230
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOS ESTUDANTES	237
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO FINAL DOS ESTUDANTES	241
APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO	245
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDU	247
ANEXO C - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	248

1 RELATO DE VIDA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Cresci na maior cidade do sul do estado do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim, com cerca de 220 mil habitantes. Sou a primogênita de duas filhas, advinda de uma união que não prosperou. Com a separação dos meus pais, eu e minha irmã morávamos com nossa mãe, que sempre trabalhou muito para nos proporcionar uma vida digna. Como não tínhamos com quem ficar durante o período de trabalho da nossa mãe, ela nos levava para a escola onde trabalhava ou ficávamos em casa, onde aproveitávamos para brincar na rua.

Durante toda a minha infância, brincava nas ruas. Nos bairros em que morei, ficávamos até tarde brincando de jogos e brincadeiras tradicionais (amarelinha, piques diversos, pique-bandeira, pião, elástico, entre outros). Jogar vôlei e futebol na rua era comum. Lembrar da minha infância me causa saudade e uma boa sensação de nostalgia.

Cursei toda a etapa do ensino fundamental em escola pública e todo o ensino médio como bolsista integral em instituições privadas, por ser atleta de alto rendimento. No ensino fundamental I, estudei na EMEF “Oscar Montenegro Filho”, uma escola pequena, com cinco turmas por turno, com média de 25 estudantes por sala, sem pátio e nem espaços para fazer qualquer tipo de atividade física. Nessa época, não existiam aulas de educação física; os momentos de recreação eram mediados pela professora regente de classe.

Lembro-me de que fazíamos aula em uma rua de paralelepípedos, com um morro logo à frente, e toda vez que brincávamos com alguma atividade com bola tínhamos que sair correndo atrás dela. Esse mesmo local destinado às atividades era via de acesso à escola; portanto, passavam veículos, ônibus, motos, etc. Hoje em dia, ao fazer uma análise, constato o risco que corríamos somente para ter um momento de lazer e descontração fora da sala de aula.

Da 1ª à 4ª série, não tive vivência com a Educação Física; fui conhecer realmente as organizações das aulas quando mudei de escola e passei a estudar na EMEF “Anísio Ramos Vieira”, uma escola municipal que atendia estudantes do Ensino Fundamental I e II. Nessa escola, não havia quadra; era utilizada uma quadra aberta, emprestada pela associação, que ficava ao lado. Recordo-me como se fosse hoje do

primeiro dia em que tivemos aula nessa quadra. Foi um misto de sentimentos, pois nunca havia vivenciado um momento como esse. Apesar de ter a quadra cedida, muitas vezes as aulas eram divididas entre dois professores com turmas diferentes, o que fazia com que não aproveitássemos muito bem o espaço. Além disso, a professora, à época, tinha a prática de diferenciar o tempo de uso da quadra entre meninos e meninas, o que reduzia ainda mais a nossa vivência. Mesmo com poucos recursos, foi nessa escola que descobri minha veia esportiva. Estudei nessa unidade de ensino nos 6º e 7º anos; no 8º ano, devido à logística da minha mãe, que é professora e trabalhava em outra escola, fui transferida. Coincidentemente, a escola para a qual fui alocada é a mesma onde hoje realizo minha pesquisa, a EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. Estudei o 8º ano no Claudionor, onde, por meio do professor de Educação Física, Caetano, pude conhecer o esporte de rendimento.

Em nossa cidade, era muito comum a realização dos Jogos Municipais; as escolas paravam durante 15 dias para assistir às competições de várias modalidades. Era um grande evento, aguardado durante todo o ano. Foi nele que participei da minha primeira competição de alto rendimento, nas modalidades basquete e handebol. Nessa época, as escolas particulares da região enviavam seus professores/técnicos para assistir aos jogos e captar talentos. Em uma dessas oportunidades, fui selecionada para estudar em duas escolas particulares com 100% de bolsa: escolas Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) e Anchieta. Minha mãe, naquele momento, optou pelo IPE; foi então que iniciei meu Ensino Médio na escola privada como bolsista.

Nessa escola, as aulas de Educação Física eram mistas e, basicamente, jogávamos handebol, vôlei e futsal. Naquele período, o IPE fez um grande investimento e montou uma grande equipe, que, no mesmo ano, consagrou-se como a primeira equipe de handebol feminino infantil do município a ganhar um título estadual. A competição na região era fortíssima, e praticamente todas as escolas sonhavam com esse título. Lembro-me de que saímos no jornal, demos entrevista na televisão, e a escola ficou em evidência, devido a ter se tornado uma potência esportiva.

No mesmo ano, ganhamos todas as competições de que participamos e fomos para o brasileiro, em Poços de Caldas–MG, representando o Espírito Santo (ES). Paralelamente às competições escolares, a cidade mantinha uma seleção, na qual

eram escolhidos os melhores atletas da região para representar o município em nível interestadual. Era chamada “Seleção de Cachoeiro”, comandada pelo professor Willian Nascimento, um dos pioneiros do esporte de rendimento na região.

Fui selecionada em duas modalidades, no basquete e no handebol, e pude representar Cachoeiro em diversas competições durante alguns anos¹. Devido ao meu desempenho na Seleção de Cachoeiro e no IPE, fui convidada para estudar como atleta bolsista na Escola Guimarães Rosa, a mais tradicional e disputada na época, cujo ingresso exigia aprovação em processo seletivo (prova). Cursei o 2º e 3º ano do Ensino Médio nessa escola.

Para garantir a bolsa, o contrato previa bom rendimento escolar e esportivo. Treinávamos todos os dias, no período da tarde, cerca de duas a três horas, e participamos de diversas competições durante este período. Nessa escola, os atletas eram liberados de fazer as aulas de educação física que eram ofertadas no contraturno. Os estudantes deveriam participar das aulas no contraturno ou apresentar uma declaração de que faziam alguma atividade física fora do âmbito escolar. Assim, minha vivência com a Educação Física ocorreu exclusivamente por meio do esporte de rendimento.

Já demonstrando familiaridade com a Educação Física, devido à prática de esportes desde a Educação Básica, decidi cursar a licenciatura e, posteriormente, o bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo/ES. Apesar de ter sido aprovada na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ambas para o mesmo curso de graduação, não tive condições financeiras de custear os gastos em outro município para cursar a graduação em uma universidade pública. Entretanto, consegui uma bolsa de estudos integral na universidade privada Centro Universitário São Camilo através do Programa PROUNI².

¹ Apesar de ter obtido sucesso como atleta de alto rendimento no município em que resido, não tive oportunidade de seguir carreira esportiva, pois não recebi convites para atuar profissionalmente fora do estado. Dessa forma, passei a concentrar meus esforços nos estudos. Tal situação era pouco comum entre os atletas do município, mesmo aqueles que se destacavam nas competições.

² O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005, oferece bolsas de estudo integrais, que correspondem ao valor total da mensalidade do curso, tornando-o totalmente gratuito para o estudante, e bolsas parciais, que correspondem a 50% do valor da mensalidade. As bolsas são destinadas a cursos de graduação e a cursos sequenciais de formação específica, em instituições particulares de ensino superior. O objetivo do programa é democratizar o acesso à graduação para estudantes de baixa renda. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: out.2024.

Em minha trajetória profissional e acadêmica, imbuída do desejo de me tornar uma profissional e pesquisadora de excelência em uma área tão pouco difundida academicamente no ensino e na ciência, conciliei estudos e trabalho a fim de custear os investimentos extras da minha formação inicial docente. Ainda neste momento da minha trajetória acadêmica, estagiei no SESI por dois anos, assim como em instituições públicas municipais, onde atuei em projetos sociais da minha área de formação voltados para crianças, jovens e idosos. Além disso, estagiei em um programa do Governo do Estado, chamado Campeões do Futuro, no qual trabalhei com a modalidade de ginástica rítmica para crianças e adolescentes.

No que diz respeito à minha formação continuada, cursei quatro pós-graduações lato sensu: Educação Física Escolar, pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá, localizada no município do Rio de Janeiro; Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira, no município de São Paulo das Missões, no estado do Rio Grande do Sul; Psicomotricidade, pela mesma instituição; e Gestão Escolar Integrada, pela Faculdade de Tecnologia São Francisco, localizada no município de Barra de São Francisco, no estado do Espírito Santo.

Além dos estágios e da formação continuada, pude assumir interinamente o exercício da docência em 2009, quando passei a atuar em uma escola estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, adquirindo experiência em projetos interdisciplinares, bem como no ensino de Educação Física Escolar. Atuei nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013, tornei-me efetiva da rede estadual de ensino. Em 2017, assumi a gestão de uma escola estadual, no município de Cachoeiro de Itapemirim, a qual ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 2018, passou a oferecer também os anos finais. Ressalto que elaborei e apresentei todos os planos para aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação. Permaneci no cargo até janeiro de 2022. Após essa trajetória, exerci as funções de coordenadora disciplinar e coordenadora pedagógica. No início de 2024, retornei à regência da sala de aula.

Filha de mãe professora e pai torneiro mecânico, sempre vi a educação e o esporte como formas de resistência e oportunidade, o que me estimula à busca de conhecimento constante. Minha mãe, gay, praticante assídua de futebol feminino e

árbitra federada de futebol, sempre me manteve, desde muito nova, em contato com o esporte: levava-me para os campos de futebol, seja para vê-la jogar ou para atuar como árbitra. Esses momentos marcaram minha infância e me fizeram ficar ainda mais próxima do universo esportivo.

Ser praticante assídua de esportes tradicionalmente masculinizados e ser filha de mãe gay, também praticante de futebol, marcou minha infância e adolescência. A discriminação, os xingamentos e o preconceito por ser mulher e praticante de esportes sempre estiveram presentes em minha vida. Sempre precisei me defender das ofensas recebidas, seja ela dentro ou fora do ambiente esportivo, mas nunca deixei de participar das aulas de Educação Física ou de praticar os esportes de que gostava por conta dessas situações. Fator esse que contribui para a escolha da minha problemática de pesquisa.

Além de ex-atleta, o esporte sempre esteve presente em minha vida profissional e pessoal. Atualmente, sou técnica de uma equipe de futsal feminino adulto em meu município, função que exerço há 13 anos.

A narrativa desses acontecimentos vividos por mim corrobora a afirmação de que

[...] não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos corpo, estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos (Goellner, 2010, p.72).

Apesar da experiência acumulada ao longo desses 17 anos de magistério, sinto a necessidade contínua de me formar e (re)formar meus conhecimentos, a fim de proporcionar uma educação condizente com os interesses atuais dos estudantes, bem como honrar meu compromisso em proporcionar uma educação de qualidade com equidade e socialmente referenciada. Portanto, este projeto nasce a partir dos desafios observados por mim enquanto docente em um período de grande imprevisibilidade na educação, provocado pelas mudanças curriculares e legislativas.

Para tanto, torna-se necessário pensar em possibilidades didáticas para o ensino da Educação Física Escolar diante de tantos desafios encontrados, de modo que seja possível personalizar a aprendizagem por meio de metodologias de ensino que potencializem a autonomia e estimulem o protagonismo discente. Pensando

nisso, busquei e fui aprovada no Mestrado Profissional em Educação Física, a fim de agregar conhecimentos e aprimorar minha prática docente.

Sempre participei ativamente das aulas de Educação Física ao longo de todo o meu processo de escolarização. Após me tornar docente, venho percebendo, com o passar dos anos, um grande desinteresse dos estudantes em participar das aulas, especialmente no Ensino Médio, fato que me aflige e incomoda enquanto profissional da área. Hoje em dia, um dos grandes desafios enfrentados por parte dos professores é conseguir articular conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a educação integral dos discentes, visto que o desinteresse e a baixa participação dos estudantes têm se tornado cada vez mais presentes nas aulas.

Esse desafio reverbera na escola estadual onde atuo, localizada em Cachoeiro de Itapemirim. Nas etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, presencio uma realidade que parece já naturalizada: a maioria dos(as) jovens não participa das aulas de Educação Física no Ensino Médio³. Tal situação me causa inquietação e incômodo, pois, conforme narrei anteriormente, durante toda a minha trajetória de vida sempre foi comum presenciar a participação dos estudantes nessas aulas. Dessa maneira, a proposta deste estudo é compreender o contexto atual dos jovens que não se interessam em participar das aulas, bem como investigar como essa realidade pode ser modificada por meio de um planejamento coletivo, que considere os anseios e os motivos que os afastam das práticas corporais.

Assim sendo, buscamos compreender o contexto do desinteresse e da pouca participação dos estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, atentando para as barreiras historicamente construídas no âmbito dos esportes na sociedade brasileira. Acredito que apenas identificar o problema não é suficiente para promover mudanças; é necessário agir para transformar esse cenário de forma coletiva. A mudança deve ser construída com os estudantes e para os estudantes, com o propósito de criar um ambiente acolhedor e gerador de pertencimento, que

³ O estudo realizado por Tiago Botan, em 2012 para trabalho de conclusão de curso pela Universidade de Brasília faculdade de Educação Física curso de licenciatura em educação física universidade aberta do Brasil-Barretos-SP com a temática: *O desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pelas aulas de Educação Física: motivos que levam a não praticar as aulas*; e o artigo, *O desinteresse dos estudantes do ensino médio pelas aulas de educação física*, publicado pela Revista ENAF Science Volume 11, número 1, junho de 2016-ISSN: 1809-2926, evidenciam na prática a realidade vivenciada atualmente pela pesquisadora.

promova o sentimento de pertencimento e considere as diferentes particularidades que os afastam das práticas corporais.

Esse estudo se mostra relevante para a educação e para a Educação Física, ao propor o debate de temas importantes, como a ampliação da cultura corporal dos estudantes e a democratização da educação. De acordo com Carmen (*apud* Sousa Júnior, 2011, p. 402),

Não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais.... Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da Educação Física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico.

O conhecimento da Educação Física escolar, no âmbito da “Metodologia de Ensino”, deve contribuir para a transformação da compreensão do corpo, superando a perspectiva que o reduz a um objeto de estudo restrito ao campo das ciências biológicas. Nesse sentido, o corpo e o gesto passam a ser compreendidos como objetos de estudo também nas dimensões histórica, sociológica, antropológica, pedagógica e artística.

Outra razão que justifica este estudo é a busca pela melhoria da qualidade do ensino, proporcionando uma educação mais equitativa e socialmente referenciada, garantindo que a Educação Física seja inclusiva e acessível a todos os discentes. Além disso, o estudo se mostra relevante para a instituição de ensino, uma vez que contribui para a efetivação do que está previsto na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à aprendizagem e ao acesso aos conteúdos. Segundo a Constituição Federal (1988, Art. 205), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”.

Nesse sentido, o objetivo do nosso estudo/intervenção é compreender as causas do desinteresse/autoexclusão de jovens do Ensino Médio em participar das aulas de Educação Física, bem como planejar, desenvolver e avaliar uma unidade didática que promova maior participação desses jovens nas aulas da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. De forma mais específica, buscamos: a) Investigar as causas que levam o desinteresse/autoexclusão dos (as) jovens em participar das aulas de Educação Física no Ensino Médio; b) Investigar as causas que levam o

desinteresse/autoexclusão em maioria das jovens meninas em participar das aulas de Educação Física no Ensino médio; c) Planejar uma unidade didática de forma participativa com os estudantes que promova a maior participação dos mesmos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio; d) Desenvolver uma unidade didática que promova maior participação dos(as) jovens nas aulas de Educação Física do Ensino Médio na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”; e) Analisar e avaliar as potencialidades e desafios dessa prática.

Para uma melhor compreensão da trajetória investigativa e das reflexões aqui propostas, esta pesquisa está organizada em capítulos. A estrutura desta dissertação reflete o vínculo entre a vida vivida e a prática investigada. Assim, o Capítulo 1 apresenta o memorial formativo, intitulado “Um Relato de Vida”, no qual revisito minhas memórias como atleta e filha de educadora, a fim de compreender como as experiências com o corpo e o esporte moldaram minha identidade docente e despertaram o problema de pesquisa aqui apresentado.

No Capítulo 2, a fundamentação teórica busca dialogar com as complexidades da juventude contemporânea, analisando como o desinteresse e a autoexclusão no Ensino Médio são atravessados por barreiras históricas e de gênero que ainda persistem no “chão da quadra”.

O percurso metodológico e a proposta de intervenção são detalhados no Capítulo 3, no qual descrevo a experiência de escuta e o planejamento participativo vivenciados na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. Finalmente, o Capítulo 4 apresenta a análise dos resultados obtidos, refletindo sobre as potencialidades e os desafios de promover uma Educação Física que priorize o protagonismo discente e a democratização das práticas corporais, encerrando-se com as considerações que esta trajetória permitiu construir.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA DA LITERATURA COM FOCO NA JUVENTUDE

2.1 Ensino Médio e Currículo

O propósito deste subcapítulo é discutir como, ao longo dos anos, a estrutura oficial do Ensino Médio no Brasil foi se moldando conforme o cenário político, social e econômico, a partir da LDB de 1996, sendo este o marco legal da legislação educacional no Brasil.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ocupar um espaço raramente visto até aquele momento. Foi então instituída, no ano de 1996, a Lei n.º 9.394/1996-Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cuja finalidade é definir os princípios e as diretrizes que devem ser seguidos por toda a educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Com a consolidação da LDB, a educação passou a ser organizada em duas etapas: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e ensino superior. Dessa forma, o que antes era denominado ensino de 1º e 2º graus passou a ser estruturado como educação básica (fundamental, médio e profissionalizante) e ensino superior. O Ensino Médio, nessa perspectiva, está inserido na educação básica e possui duração de três anos, conforme previsto na LDB:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Após a implementação da LDB, ficou claro o dualismo de interesses no objetivo do EM que buscava tanto preparar o indivíduo para o ingresso no ensino superior quanto para o mundo do trabalho. Nesse contexto, no final dos anos 1990, foi criado

outro documento importante para a história do Ensino Médio no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), contendo propostas curriculares para esse nível de ensino. O documento é composto por quatro esferas: a primeira aborda suas bases legais; as três restantes tratam das áreas do saber, concentrando-se nas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada uma delas.

O debate sobre a escola pública brasileira tem sido historicamente complexo. Entretanto, nas últimas décadas, observa-se um agravamento de um dualismo peculiar e perverso, manifestado como uma “escola do conhecimento para os ricos” e uma “escola do acolhimento social para os pobres”. O cerne do problema, segundo Libâneo (2012), reside no fato de que essa dualidade não apenas reflete, mas também reproduz e mantém desigualdades sociais.

O discurso capitalista, voltado para o mercado de trabalho, é notório nessa fase da história da educação, justificando o enfoque dado ao Ensino Médio, considerado fundamental para a manutenção da mão de obra. Isso se refletiu na construção de um currículo que atendesse às necessidades de um país segregador e capitalista. Observando lacunas no documento do PCNEM, o governo lançou, em 2002, o documento PCN+EM (Brasil, 2002). Tais complementações curriculares apenas evidenciam o que se observa ao longo de toda a história da educação em relação à dualidade do Ensino Médio, entre o caráter profissionalizante e o propedêutico.

Na política educacional brasileira, diversos fatos marcaram a trajetória do Ensino Médio. Em 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que até então tinha caráter classificatório e certificador, passou a ser obrigatório para a conclusão dessa etapa de ensino. Tal medida impactou diretamente o processo de ensino-aprendizagem no país, uma vez que muitas instituições passaram a direcionar esforços para a aprovação dos estudantes na avaliação sistêmica do ENEM.

Algumas mudanças geraram impactos no Ensino Médio, como a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cuja finalidade é garantir um currículo que atenda às necessidades e expectativas dos estudantes e formação docente, preparando os professores para garantirem uma educação de qualidade. No âmbito desse pacto, foi instituído, pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma estratégia do Governo Federal para estimular o redesenho dos currículos do Ensino Médio. Seu objetivo é apoiar e

fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, buscando garantir a formação integral dos estudantes, com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2009).

Nesse contexto histórico, em 2014, foi estabelecida a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), constituído por 20 metas a serem alcançadas até 2024. O objetivo do plano é definir metas educacionais dentro de um prazo determinado e buscar seu cumprimento. Suas diretrizes podem ser elucidadas por meio do Plano Nacional de Educação (PNCE), no Art. 2º (Brasil, 2014), que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nessa lógica, a inserção do Ensino Médio está contemplada em uma das metas estabelecidas no PNE. Na meta 2, observa-se que o objetivo do plano para o Ensino Médio é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014, p. 63).

Diante da ampliação do Ensino Médio no país, fez-se necessária uma proposta de reformulação do ensino. Mediante isto, o PNE propõe mudanças significativas, articulando currículos flexíveis, com componentes curriculares obrigatórios e optativos. Dessa maneira, surge a ideia do que, anos depois, passou a ser denominado Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio surge em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, que estabelece propostas e mudanças para essa etapa de ensino, sendo as principais o aumento da carga horária mínima, a introdução dos itinerários formativos e a ênfase no projeto de vida dos estudantes. Além disso, o modelo propõe a adoção de práticas pedagógicas mais ativas e dinâmicas, que incentivem o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Outra inovação é a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e cursos técnicos ou profissionalizantes, permitindo que os estudantes concluam sua formação escolar com uma qualificação profissional (Brasil, 2017).

O principal objetivo dessa abordagem educacional seria promover um ensino prático para pessoas com menos recursos. No entanto, isso acaba dificultando o acesso da juventude mais pobre ao conhecimento acumulado historicamente pelas escolas. Enquanto isso, os estudantes das classes mais favorecidas continuam tendo acesso a esses saberes, contribuindo para a manutenção das preocupantes desigualdades de oportunidades entre jovens de diferentes classes sociais.

"Passados mais de quatro anos da publicação da medida, o cenário da implementação da reforma indica claramente retrocessos e perdas de direitos, sobretudo quando se analisam as experiências das chamadas escolas-piloto criadas por meio da indução ao 'Novo Ensino Médio'" (Silva; Araújo, 2021, p. 7).

É notório que a reforma do Ensino Médio no contexto do sistema capitalista brasileiro, demonstra a precarização do ensino voltado ao capital de consumo e ao mercado de trabalho, impactando diretamente a formação cidadã. A reforma cria uma educação elitista, que perpetua modelos antigos, favorecendo pequenas parcelas da alta sociedade brasileira. Embora promova a ideia de "educação em tempo integral", a medida carece das condições materiais objetivas para sua implementação, abrindo espaço para a terceirização de serviços (como alimentação), parcerias público-privadas, reconhecimento de "notório saber" e cursos fora do ambiente escolar.

Essa situação implica na precarização do trabalho docente, exigindo que professores assumam mais turmas, realizem maior planejamento ou ministrem componentes para os quais não possuem formação específica. A flexibilização curricular é, nesse contexto, percebida como uma "falsa flexibilidade", disfarçada para impor um "profissionalismo estreito e precoce", especialmente à classe trabalhadora, subordinando sua formação às exigências de um mercado de trabalho precário (Molina Neto et al., 2017).

Além de propor uma formação dualista, a reforma do Ensino Médio acentua a hierarquização dos saberes, em que Português e Matemática assumem posição de supremacia, enquanto a Educação Física e outras áreas das humanidades perdem valor, por não contribuírem diretamente para as avaliações internacionais ou para as “demandas empreendedoras do trabalho contemporâneo” (Jucá, Maldonado, Barreto, 2023).

Segundo Ferretti (2018), conforme a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, visando atender melhor aos interesses dos estudantes do Ensino Médio. Para tal, apoia-se em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos estudantes, em face dos índices de abandono e de reprovação. No entanto, o autor retrata que tais justificativas não são plausíveis, visto que a baixa qualidade do ensino do país não está ligada somente a essa etapa de ensino da educação básica, sendo um problema histórico que persiste desde as fases iniciais do ensino. Quanto à segunda justificativa, é inadequado atribuir a reprovação e o abandono escolar apenas às questões curriculares, sem considerar os diversos fatores sociais e econômicos que envolvem o contexto do estudante.

Ferretti (2018) também critica a lei por não considerar aspectos que vão além do currículo, como a infraestrutura escolar, incluindo a falta de espaços pedagógicos adequados para aprendizagem, a ausência de locais apropriados para as aulas de Educação Física, a carência de investimentos e a desvalorização do profissional da educação. Além disso, ressalta que muitas vezes a causa do abandono escolar está diretamente ligada à necessidade econômica, pois os jovens precisam priorizar o trabalho para auxiliar no sustento familiar.

Apesar dos problemas apontados acima, é notório que a lei persiste em atribuir aos componentes curriculares a responsabilidade pelos problemas gerados no Ensino Médio. Uma das pesquisadoras mais reconhecidas no campo das investigações sobre o Ensino Médio, em entrevista à Revista Espaço Pedagógico (2023), expõe como é percebida a implementação do Novo Ensino Médio no país por meio de seus estudos sobre o tema. Mônica Ribeiro da Silva relata que diversas lacunas são encontradas no NEM, tanto em relação aos componentes curriculares quanto à carga horária exigida no Tempo Integral.

Ademais, a pesquisadora menciona que há um grande descontentamento tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes em relação à organização curricular vigente, marcada pela diminuição da carga horária ou até pelo desaparecimento de disciplinas/conteúdos de formação geral para abrir espaço para os itinerários formativos ou componentes curriculares criados como disciplinas eletivas. Essas disciplinas, muitas vezes, são substituídas por conteúdos como 'projeto de vida', 'educação financeira', 'pensamento computacional', 'empreendedorismo', 'sustentabilidade', entre outros. Todos esses conteúdos possuem uma visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica, que deveria ser priorizada no Ensino Médio (Silva; Fávero; Silveira, 2023).

Nesse sentido, é necessário pensar em um currículo de Ensino Médio que atenda às necessidades da juventude atual. Afinal, “não é possível pensar na qualidade da educação sem analisar quais sujeitos a política legislativa e curricular pretende formar em um determinado momento histórico” (Maldonado, 2023, p.80). Dessa forma, devemos refletir, à semelhança de Freire (1996), que toda ação educativa é um ato político de resistência, inquietude e indignação.

2.2 A Educação Física como componente curricular no Ensino Médio

A Educação Física Escolar é um componente curricular que desempenha papel crucial na formação integral dos discentes, contribuindo para a aquisição de hábitos saudáveis, o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, e a compreensão da importância da atividade física para a saúde e o bem-estar ao longo da vida. Segundo a BNCC (2018, p. 213):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nesse contexto, a Educação Física escolar não tem como único objetivo oferecer uma formação educacional voltada apenas à promoção da saúde. Os estudantes têm acesso a um universo de informações e experiências que

proporcionarão a independência quanto à prática da atividade física ao longo de toda a vida, sendo essa uma característica importante na consequência da qualidade e do sucesso de seus programas de ensino (Guedes e Guedes, 1997). Para Neira e Nunes (2009), a proposta cultural da Educação Física busca desconstruir a ideia de uma técnica “correta” ou universal, incentivando o discente a ler e produzir cultura corporal de forma crítica e ética.

No contexto brasileiro, a Educação Física é resultado de um processo que envolveu a criação de políticas públicas na área da educação. Essas políticas se concretizam por meio de leis, decretos e outros documentos que estabelecem os objetivos, as metas, as funções e as responsabilidades de todos os envolvidos.

Inicia-se, então, uma abordagem histórica da Educação Física. Ao analisarmos os documentos históricos que a mencionam como uma prática educativa obrigatória nas escolas, encontramos a Constituição de 1937. Este foi o primeiro documento a fazer referência clara à inclusão da Educação Física nesse contexto, embora ainda não a tratasse como disciplina curricular específica.

No início do século XX, o país passava por profundas transformações políticas, sociais e econômicas, com a urbanização e industrialização em ascensão. Com a necessidade de formar cidadãos trabalhadores e fisicamente aptos para o trabalho, tornou-se fundamental focar em uma Educação Física voltada à saúde. Nesse sentido, organizou-se uma educação com perspectiva higienista, cujo objetivo era, por meio de hábitos de higiene e exercícios físicos, melhorar a qualidade de vida da população.

De acordo com Castellani Filho (1994), ao examinar a Constituição brasileira de 1937, observa-se que seu objetivo era promover a disciplina, a moral e o condicionamento físico dos estudantes, visando prepará-los para cumprir seus deveres em relação à economia e à defesa do país. Nesse mesmo período, diante do histórico de guerras no cenário mundial, fica evidente que, além de preparar corpos aptos para atender às demandas do mercado de trabalho, havia também um objetivo de militarização. Além disso, a Educação Física apresentava traços claramente influenciados pelos militares e pelos médicos, que “autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (Castellani Filho, 1994, p. 39).

Assim, a Educação Física passou por várias mudanças durante seu contexto histórico. Apesar do forte empirismo que a caracterizava nesse período histórico, houve um avanço significativo com sua introdução como prática pedagógica obrigatória. Essa mudança levou ao reconhecimento da disciplina como essencial no ambiente escolar.

Com a implementação da primeira LDB, por meio da Lei n.º 4.024/1961, a Educação Física foi estruturada em dois níveis: Primário e Ginásio, ambos com duração de quatro anos. Quanto à obrigatoriedade, o art. 22 determina que a prática da Educação Física será obrigatória nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (Brasil, 1961).

Para Castellani Filho (1998), a obrigatoriedade da prática até os 18 anos justificava-se pela percepção de que essa era a idade em que se concluía o processo de escolarização e se iniciava a entrada no mercado de trabalho.

Após esse período, entra-se na era do Golpe Militar, quando a Educação Física, assim como a educação brasileira em geral, passou por mudanças significativas. Nesse contexto, foi publicado o Decreto-Lei n.º 58.130/1966, que regulamenta o art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Decreto-Lei estabelece que:

Art. 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os estudantes dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo-físicas, morais, intelectuais e sociais de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando (Brasil, 1966).

Nesse ínterim, a Educação Física durante a ditadura militar assumiu um papel dual. De um lado, era entendida como uma forma de cuidar do corpo e da saúde, promovendo disciplina e obediência. Por outro lado, funcionava como um instrumento de controle social, reforçando a ideologia do regime ao valorizar conceitos como nacionalidade e força física. Dessa forma, a Educação Física era utilizada para moldar cidadãos alinhados aos interesses do Estado, enfatizando a importância da atividade física tanto para o fortalecimento individual quanto para o coletivo (Castellani Filho, 1998).

Para atender aos interesses econômicos e capitalistas do país, especialmente com a chegada de grandes empresas estrangeiras, a Educação Física passou a

seguir a tendência tecnicista, que defendia a necessidade de preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

Para Saviani (1976), a Educação Física nessa época foi utilizada como instrumento de controle social e ideológico, argumentando que a disciplina foi moldada para atender aos interesses do regime, reforçando valores autoritários, enfatizando a disciplina, a hierarquia e a obediência, atendendo aos interesses econômicos e capitalistas da época.

Ao avançarmos na história da educação brasileira, encontramos um período em que o país vivia sob um regime ditatorial e enfrentava uma grave crise econômica. Nesse contexto histórico, a Educação Física era entendida como uma prática altamente disciplinadora, com investimentos militares voltados para o trabalho de questões nacionalistas, tanto na formação de jovens saudáveis para o serviço militar quanto na desmobilização política de opositores. Fica evidente que, nesse período, o papel da Educação Física estava centrado nas questões fisiológicas, e não pedagógicas (Betti, 1991).

Em 1971, foi promulgada a Lei n.º 6.450/1971, que estabelecia a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física em todas as etapas da escolarização. O mesmo documento trazia diretrizes sobre como a Educação Física deveria ser trabalhada em cada nível de ensino. No Art. 2º, explicita-se que: “A Educação Física, desportiva e recreativa, integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (Brasil, 1971).

Nessa conjuntura, a lei define como a Educação Física deve ser trabalhada no ensino primário de maneira recreativa, conforme previsto no artigo 3º, parágrafo I:

I- No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (Brasil, 1971).

Já para o Ensino Médio, a Educação Física assume um caráter esportivo, conforme previsto no artigo 3º, parágrafo II:

II -No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de

lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios [...] § 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva (Brasil, 1971).

Assim sendo, a Educação Física passou a ser guiada por um “modelo piramidal”, cujo objetivo era a melhoria da aptidão física da população urbana e o incentivo ao esporte de massa. Isso levou à transformação do desporto em uma prática elitizada, com a seleção de indivíduos capacitados para competir tanto em âmbito nacional quanto internacional.

É nesse momento da história da Educação Física que surgem as correntes críticas da educação brasileira. Essas correntes, por sua vez, contribuíram para os debates e avanços no campo teórico, culminando no repensar da Educação Física de forma pedagógica. Dessa forma, começam a ser pensados avanços não apenas para a educação brasileira, mas também para a Educação Física escolar.

No ano de 1996, a Educação Física deixou de ser considerada apenas uma atividade e passou a ser reconhecida como componente curricular. A nova LDB foi promulgada, extinguindo o decreto anterior e, por meio da Lei n.º 9.394/1996, delegando a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação e aos sistemas de ensino e às próprias escolas. O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB n.º 9394/1996 determina o seguinte: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

No ano de 2001, por meio da Lei n.º 10.328/2001, houve uma complementação à LDB de 1996, promovendo uma alteração significativa no Art. 26, §3º. A mudança introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão “componente curricular”, passando o texto a ter a seguinte redação:

§3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 2001).

Com a mudança na LDB, ao introduzir a obrigatoriedade da Educação Física em toda a educação básica, esse componente curricular passou a ganhar maior destaque e visibilidade na educação.

O Decreto-Lei n.º 10.793/2003, publicado no mesmo ano, estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física em todas as etapas da educação básica, aplicando-se a todos os turnos de estudo. A disciplina é facultativa apenas para estudantes que comprovem trabalhar seis horas ou mais por dia. No entanto, mesmo nesses casos, a oferta da Educação Física como opção (optativa) no período noturno deve ser garantida pelas instituições de ensino, conforme determina o novo texto.

§3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I –que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II –maior de trinta anos de idade; III –que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV –amparado pelo Decreto-Lei nº1.044 de 21 de outubro de 1969; V –(VETADO); VI -que tenha prole (Brasil, 2003).

Outro documento que normatiza a Educação Física é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo a BNCC (2018, p. 483):

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação.

Antes de a LDB ser promulgada no Brasil, a disciplina de Educação Física variava conforme as legislações estaduais e municipais vigentes. Após a implementação da LDB, esse componente curricular passou a ser obrigatório em todas as etapas da educação básica. Dessa maneira, houve a inserção da EF no Ensino Médio (Brasil, 1996).

Para Ferretti (2018), a inserção da Educação Física no Ensino Médio representa um marco significativo na valorização da disciplina como parte integrante da formação educacional dos estudantes. Corroborando tal pensamento, Silva (2018)

elucida que a inclusão da Educação Física nessa etapa escolar constitui uma conquista importante na luta pela valorização da disciplina no contexto educacional.

Porém, o cenário educacional brasileiro tem sido palco de profundas e sucessivas reformulações nas últimas décadas, reflexo de um reordenamento produtivo e macroeconômico global (Gomes, Souza, 2020). Nesse contexto, a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio (REM), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emergem como marcos de uma política educacional que, sob a justificativa de modernização e adaptação às demandas do mercado, precariza a formação cidadã da juventude e afeta significativamente a Educação Física escolar (Maldonado, 2023).

As matrizes curriculares dos estados revelam uma redução considerável da carga horária da Educação Física. Muitos estados reduziram-na a uma ou duas aulas semanais, e alguns chegaram a retirá-la de determinados anos (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023). Por exemplo, o estado de Goiás, assim como o Espírito Santo, estabeleceu somente uma única aula para esse componente, e a média de carga horária total de Educação Física encolheu substancialmente, passando de 182 horas para 108 horas no NEM (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Essa supressão do tempo pedagógico impede a abordagem da diversidade da cultura corporal e o aprofundamento da sistematização desse conhecimento, resultando em prejuízos irreparáveis para a formação crítica e reflexiva dos jovens.

A flexibilização curricular do NEM, ao propor que os estudantes escolham a especialização em uma área do conhecimento, retoma ideias pedagógicas que se imaginavam superadas. Essa “liberdade de escolha” é, muitas vezes, falaciosa, condicionada pela disponibilidade dos sistemas de ensino e levando à precarização da própria aprendizagem dos estudantes (Cruz; Silva, 2019).

A retirada da obrigatoriedade da EF expõe os trabalhadores da educação a incertezas, pois as alterações importantes remetem o encaminhamento dessas mudanças aos Sistemas Estaduais de Educação e à Base Nacional Comum Curricular, ainda em construção ou colapsados (Molina Neto et al., 2017). A redução da carga horária implica que os professores terão que assumir mais turmas ou componentes para os quais não possuem formação específica, resultando em sobrecarga de trabalho (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Apesar de o Ministério da Saúde recomendar que a Educação Física seja ministrada três vezes por semana em todas as etapas de ensino, a política de redução da carga horária do Ministério da Educação configura uma gigantesca contradição governamental (Molina Neto, 2023).

Nesse sentido, quando pensamos em Educação Física no Ensino Médio, temos um grande desafio. Historicamente, foi instituída a ideia de que os estudantes chegariam ao Ensino Médio com um vasto conhecimento de práticas corporais. Mas, ao longo da vida escolar, observa-se que isso não tem acontecido.

Portanto, é importante refletir sobre como a Educação Física está sendo trabalhada no Ensino Médio e o que vem gerando o desinteresse dos jovens em participar das aulas. Nesse contexto, além de pensar sobre a prática docente, é preciso analisar como o atual sistema de ensino posiciona hierarquicamente a Educação Física em último plano nessa etapa (Ferretti, 2018).

Na minha vivência como docente, muitas vezes ouvi os estudantes indagando o motivo de haver Educação Física, principalmente no Ensino Médio. É notório, nessa etapa, o grande desinteresse dos docentes em participar das aulas, sendo que muitos justificam tal situação por não perceberem sentido no que é ensinado. Faz-se, portanto, necessária a reflexão: qual seria esse sentido? O que esses jovens realmente querem aprender e como despertar neles o interesse, evidenciando a importância das aulas para além dos muros da escola?

A Educação Física, como parte do componente curricular da educação básica, tem uma missão importante: auxiliar os estudantes a conhecer e se integrar à cultura do movimento. Isso implica formar cidadãos que não só participem, mas também contribuam para essa cultura, seja criando, reproduzindo ou transformando-a. Além disso, a Educação Física deve preparar os estudantes para vivenciar atividades como jogos, esportes, danças, ginásticas e exercícios físicos, visando à melhoria da qualidade de vida (Betti; Zulliani, 2002).

Dessa forma, é fundamental destacar a importância da Educação Física na formação dos cidadãos e na promoção da saúde. Por isso, é essencial planejar práticas pedagógicas, estratégias e metodologias que ensinem a Educação Física de maneira integral, trabalhando a inclusão e a diversidade, adaptando as aulas para atender todos os estudantes e respeitando suas individualidades.

Portanto, a abordagem didático-pedagógica na etapa do Ensino Médio necessita ser pensada de acordo com o público atual: jovens críticos e reflexivos. Dessa maneira, numa perspectiva crítica, a Educação Física precisa ser planejada de modo a provocar reflexões por parte dos estudantes em relação às práticas realizadas nas escolas, promovendo sua autonomia e protagonismo.

Nesse ínterim, é fundamental investir na formação contínua dos professores de Educação Física, a fim de desenvolver um currículo que contemple habilidades e competências voltadas à diversidade e à inclusão, gerando reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas e fomentando um ambiente escolar que valorize a atividade física como parte da cultura escolar (Maldonado, 2023).

Dessa forma, a análise da trajetória legal e pedagógica da Educação Física revela um componente curricular em constante disputa, que busca transitar de uma herança tecnicista e higienista para uma perspectiva crítica e cidadã. Todavia, a consolidação dessa proposta pedagógica no Ensino Médio não ocorre no vácuo normativo; ela depende intrinsecamente da compreensão sobre quem são os sujeitos que ocupam o chão da escola. Portanto, para que a Educação Física deixe de ser apenas uma obrigação legal e se torne uma prática significativa, torna-se necessário deslocar o olhar dos documentos para as pessoas, analisando o perfil, as culturas e as expectativas dos jovens que ingressam nessa etapa de ensino.

2.3 Perfil dos jovens que ingressam nas escolas: uma análise contextual

Este subcapítulo objetiva analisar o conceito de juventude, buscando compreender as características do jovem estudante que ingressa no Ensino Médio na contemporaneidade. Quando comecei a delinear meu problema de pesquisa, a escolha por esta etapa de ensino surgiu quase que imediatamente. Minha trajetória profissional me permitiu lecionar em diferentes níveis, mas minha identidade como professora sempre esteve profundamente conectada ao trabalho com os jovens. Chego à profunda convicção de que é essa proximidade, essa relação que construímos com eles no dia a dia, que de fato nos constitui como educadores. A essência da nossa profissão pulsa nessa interação diária, nesse encontro entre gerações na sala de aula.

Partindo dessa inquietação, nossa primeira tarefa foi buscar um contorno para a palavra “juventude”. A delimitação do conceito recorre, inicialmente, a marcos normativos. Documentos nacionais, como o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), definem o jovem como o sujeito na faixa etária entre 15 e 29 anos. Similarmente, órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO estabelecem um marco entre 15 e 24 anos, com a ressalva da UNESCO de que o conceito de juventude é uma construção sociocultural variável, dependente do contexto de cada nação (UNESCO, 2025).

Contudo, as definições meramente etárias revelam-se insuficientes para abarcar a complexidade do fenômeno. A limitação desses marcos exige, portanto, um aprofundamento nas construções sociais e nas representações sobre o ser jovem. Nesse sentido, uma percepção recorrente que marcou historicamente os estudos sobre o tema é a que associa a juventude a um “problema social”. Pais (1993) evidencia essa tendência ao enumerar questões frequentemente vinculadas aos jovens, como dificuldades de inserção profissional, delinquência, conflitos escolares e familiares.

Nesse percurso, é impossível não notar uma percepção social que ainda ecoa fortemente nos corredores das escolas e nas conversas cotidianas: a tendência de enxergar a juventude como um “problema social”. Parece que, ao falar do jovem, estamos sempre falando de um desafio a ser superado: o desafio da inserção profissional, da suposta falta de participação, dos perigos das drogas ou dos conflitos com a família e com a própria escola (Pais, 1993).

Ao mesmo tempo em que essa visão problemática persiste, o que observamos em sala de aula é a intensidade de um momento vital de formação. Presenciamos diariamente a busca por identidade, por um lugar no mundo, por uma voz própria. Isso nos faz compreender que a juventude é muito mais do que uma simples etapa da vida; ela é uma potente construção social, moldada pelas forças culturais, econômicas e políticas que cercam nossos estudantes. É um tempo de experimentação, de teste de papéis e valores, em um esforço imenso para se afirmar no mundo. Fica claro, então, que este é um período de transição crucial, não apenas biológico, mas fundamentalmente social e cultural.

Nesse íterim, é notório que o debate sobre o tema costuma se dividir em duas grandes correntes: a geracional, que enxerga a juventude somente como uma fase

natural da vida, e outra, mais crítica, a classista, que a entende como parte de uma classe social, com suas próprias e ricas produções culturais. Nesse contexto, os jovens são vistos como parte de uma classe social. Assim, a produção cultural que eles trazem é reconhecida, e podemos entender a cultura juvenil como uma cultura ligada às diferentes classes (Pais, 1990).

Diante de tal definição, alguns autores teceram críticas às correntes descritas. Sobretudo, a juventude não pode ser vista somente como uma etapa biológica, mas sim como uma categoria social, construída e reconstruída ao longo do tempo, com diversidade de experiências, culturas, estilos de vida e condições socioeconômicas entre os jovens, rejeitando a ideia de uma “juventude” homogênea. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar a concepção de juventude para além de definições fixas e homogêneas. Como destaca Dayrell (2003, p. 141),

...construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Guimarães (2008), da mesma forma, compõe críticas à teoria estabelecida, afirmando que não podemos relacionar o sentido de juventude apenas atribuindo a faixa etária como uma fase natural do desenvolvimento humano. O termo “jovem” deve considerar todo o contexto social em que esses indivíduos estão inseridos, destacando o papel ativo que eles desempenham na sociedade.

Assim, conforme explicitado, observa-se a urgência de abandonar critérios rígidos e de pensar a juventude a partir de sua imensa diversidade. A “juventude” encontrada no cotidiano escolar não é um bloco homogêneo; ela ganha contornos, cores e desafios específicos na experiência de cada estudante, em seu contexto familiar, em sua vizinhança, em sua história e em suas vivências diárias. Não se pode, portanto, reduzi-los a uma mera faixa etária. Isso seria apagar suas trajetórias. É fundamental considerar seu contexto e, principalmente, o papel ativo que eles já desempenham na sociedade, dentro e fora dos muros da escola.

Após analisarmos os diferentes conceitos de juventude, iniciaremos uma reflexão em relação às políticas públicas voltadas para esse grupo. Diferente de outros países, é necessário notar que, no Brasil, nunca existiu uma tradição de políticas

especificamente destinadas aos jovens, como algo diferenciado das crianças, para além da educação formal.

Durante décadas, a juventude brasileira perpassou um cenário de desigualdades sociais, econômicas e culturais, sendo afetada por políticas públicas e pela falta de oportunidades, refletindo as disparidades regionais e socioeconômicas (Abramo, 1997).

No século XIX, a juventude era concebida como uma fase de transição, com ênfase particular na educação e na preparação para a vida adulta. Observou-se, nesse período, um fortalecimento de movimentos sociais e culturais que refletiam a diversidade e as demandas da juventude, incluindo a luta contra a repressão e pela democratização.

Na década de 1970, a juventude se mobiliza em torno de causas sociais e políticas, especialmente durante a ditadura militar, buscando liberdade e direitos. Nos anos 1980, observa-se o surgimento de movimentos estudantis e culturais, os quais refletem uma nova consciência social e política em relação à juventude (Dayrell, 2003).

No início da década de 1990, no Brasil, a juventude passa a ser vista como um problema social. Políticas públicas começam a ser pensadas e formuladas para esse público, que era visto como risco social devido às suas condições socioeconômicas. Dessa forma, faz-se necessário estudar como a juventude passa a reagir a tais fatos.

Buscamos, então, definir como esses jovens manifestam seus meios de resistência em relação ao estereótipo negativo formado pela sociedade ao longo da história. Diante disso, nos deparamos com as diversas manifestações culturais que emergem das experiências e vivências dos jovens. Elas incluem formas de interação social, estilos e linguagens que são inerentes aos jovens, caracterizadas como “Cultura Juvenil” (Dayrell, Carrano, Maia, 2014).

A cultura juvenil é um conjunto de práticas, valores e expressões que surgem das experiências dos jovens em suas interações sociais e culturais (Santos, 2020). Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre as culturas juvenis e os modos de vida dos jovens. Eles possuem diferentes formas de expressão e de sociabilidade, como a música, a dança, o lazer e os estilos de vida. A juventude atual apresenta suas particularidades, sendo preciso analisá-la como uma categoria social, buscando compreender os jovens como sujeitos sociais, com suas próprias lógicas, valores e

modos de vida, sendo a educação uma ferramenta fundamental para o empoderamento da juventude. Assim, “[...] a chegada dos jovens populares trabalhadores à educação média pode ser vista como uma afirmação de suas presenças na escola e na sociedade” (Dayrell, Carrano, Maia, 2014, p. 180).

Como podemos observar, a juventude possui uma marca histórica por não ser ouvida e julgada como um problema social. Com o passar do tempo, a representatividade desse grupo foi se tornando cada vez mais autêntica. Ouvimos frequentemente dizer: “os jovens de hoje não são os mesmos de antigamente”. E realmente não são. Então, como pensar um currículo do Ensino Médio que contribua para repensar essa visão preconceituosa e segregadora, na qual os jovens são vistos como carentes?

Se a escola, à docência e os currículos não conseguirem desconstruir as representações sociais que historicamente os têm colocado como inferiores, carentes e subalternos, que pelo menos, ao chegarem às escolas, encontrem currículos e docentes que garantam a eles explicações sistematizadas e sérias sobre sua própria produção social, sem reforçar a ideia de inferioridade. Nesse sentido, compreender quem é a juventude atual e quais são suas expectativas e anseios é fundamental para que a relação entre estudantes e docentes seja eficaz.

A princípio, pensar em escola e no trabalho docente atualmente no Ensino Médio é refletir sobre como lidar, planejar e trabalhar com os jovens estudantes com os quais nos deparamos nesse contexto, cheios de expectativas, projetos e indagações sobre o futuro. Segundo a literatura, “ser professor hoje é diferente de tempos pretéritos, por isso não somos e não podemos exigir que nossos jovens estudantes se espelhem nos estudantes que fomos, ainda que tenhamos boas lembranças deles” (Dayrell, Carrano, Maia, 2014).

Nesse sentido, ao pensarmos nesses jovens inseridos no contexto escolar, devemos enxergá-los como sujeitos sociais e ativos, que produzem cultura e dão sentido ao mundo à sua volta, e não somente como receptores passivos de influências. Portanto, é necessário compreender quem é o jovem que está inserido na escola e quais são seus anseios e desejos como estudante. Dayrell (2003, p. 51) elucida que:

No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver

acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com **políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos**, com direito a viver plenamente a juventude (grifo nosso).

Sendo assim, por vezes, a maneira como os jovens se relacionam com instituições como a escola, a família e o trabalho é frequentemente conflituosa. Não podemos pensar a escola como um mero espaço de transmissão de conhecimento diante de jovens mais críticos e céticos em relação ao papel da escola. Para muitos, a escola não faz sentido. Então, para nós, educadores, como podemos, por meio das nossas aulas, estimular esses jovens? Como podemos demonstrar o papel e o sentido da escola através de nossas práticas pedagógicas? Nesse sentido, as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006, p. 225) apontam que a Educação Física, no currículo escolar do Ensino Médio, deve garantir aos estudantes:

[...] participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura [...].

Dessa forma, ao olharmos para as juventudes dos nossos estudantes, não estamos vendo apenas a geração que ocupará o futuro. Estamos, na verdade, encarando um espelho de nós mesmos: um reflexo potente de nossas angústias sociais, de nossos medos coletivos e, acima de tudo, de nossas mais profundas esperanças. Entendê-los é a tarefa mais urgente para compreender os rumos que estamos tomando, tanto como educadores quanto como sociedade.

2.3.1 Cultura jovem: análises e perspectivas contemporâneas

O objetivo deste tópico é analisar teoricamente as múltiplas facetas da cultura jovem na contemporaneidade, explorando suas manifestações, ressignificações e impactos sociais, políticos e econômicos, discutindo como a cultura juvenil vem contribuindo na formação e no projeto de vida dos jovens inseridos no contexto escolar.

A juventude atual carrega consigo um peso histórico de ser pensada e tratada como inferior. No contexto atual, as escolas esperam estudantes, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempo da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas periféricas (Dayrell e Carrano, 2014). Dessa forma, faz-se necessário que a escola e os educadores conheçam a trajetória de vida e a conjuntura na qual esse jovem estudante está inserido.

Assim, a compreensão da cultura juvenil transcende, na contemporaneidade, a visão simplista de uma mera transição da infância para a vida adulta, ou de uma fase inferiorizada e homogênea (Teixeira, 2014). As análises contemporâneas, embasadas em estudos sociológicos e antropológicos, revelam que a juventude é uma categoria social e historicamente construída, multifacetada e dinâmica. Isso se manifesta em “juventudes”, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes, pois a definição da categoria não é fácil, já que seus critérios são históricos e culturais (Dayrell, 2003). Longe de ser somente um período de preparação para o futuro, a juventude é um momento com importância intrínseca, de exercício de inserção social, de autodescoberta e de desvendamento de possibilidades em diversas instâncias da vida, desde a afetiva até a profissional (Weller, 2014).

Nessa conjuntura, percebe-se que os jovens inseridos atualmente em nossa escola, em sua maioria, trabalham no contraturno e lidam muitas vezes com uma variedade de conflitos internos e externos, como pressão social, expectativas da família e obstáculos econômicos, que podem afetar seu crescimento, bem-estar e desenvolvimento acadêmico. Ademais, enfrentam o engessamento de um currículo que, por diversas vezes, não atende às suas necessidades e expectativas para além da escola, e regras que, em sua maioria, não foram criadas de forma democrática nem consultadas com eles. Tal fato torna desafiador para a instituição e os docentes lidar com essa situação, visto que, se estamos lidando com uma juventude que busca sua identidade e protagonismo, como impor regras e um currículo que não os interessam ou não fizeram parte da sua construção?

Sendo assim, é fundamental que um currículo do Ensino Médio garanta o direito dos jovens ao conhecimento, entendendo sua condição juvenil nas diversas formas

de vivê-la, e articulando os conhecimentos sistematizados com suas experiências sociais, indagações culturais e morais.

O Ensino Médio é uma etapa crucial não somente para a formação intelectual, mas, acima de tudo, para a formação humana e a construção de projetos de vida. O projeto de vida pode ser compreendido como a decisão de um indivíduo de selecionar uma entre as várias possibilidades futuras, transformando anseios e sonhos em metas que podem ser perseguidas, configurando-se como uma direção ou um caminho a ser seguido, e não como um cálculo matemático ou um processo linear. As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Projeto de Vida (Leão, Dayrell e Reis, 2011a) visam guiar o estudante de “quem ele é” a “quem ele deseja ser”, um percurso de autoconhecimento e projeção de aspirações.

Nesse ínterim, a escola, atuando como uma entidade de socialização secundária, juntamente com as famílias, tem um papel fundamental na criação de projetos. Entretanto, em determinados contextos sociais onde essas escolas estão situadas, essa função tem recebido pouca atenção. Há uma crença de que a responsabilidade pela elaboração do projeto de vida é exclusiva das famílias, enquanto as instituições de ensino devem focar seus esforços na preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

Dessa forma, para construir uma educação verdadeiramente humanizada, responsável, que atenda os anseios das juventudes, alguns princípios e práticas são fundamentais. Primeiramente, o reconhecimento do jovem como sujeito é fundamental, compreendendo-o como um ser humano ativo, que age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais em que se insere (Charlot, 2000), sendo produtor de saberes, desejos e direitos, cujas experiências e perspectivas são a matéria-prima do processo de conhecimento. A escola precisa reconhecer a especificidade de cada “tempo humano” e incorporar a riqueza dos estudos sobre a infância, adolescência e juventude em seu currículo, legitimando suas formas artísticas e culturais, e compreendendo seus significados e códigos (Arroyo, 2014).

Em segundo lugar, o diálogo e a escuta generosa por parte dos educadores são essenciais. Os educadores devem ser “profissionais da escuta” (Teixeira, 2014), estabelecendo um diálogo constante e sincero com os jovens, dando-lhes voz e estimulando sua participação e protagonismo (Brasil, 2012). A “escuta generosa”

libera das imagens rotuladoras e julgamentos, permitindo uma compreensão mútua (Teixeira, 2014).

Um terceiro pilar é a construção de um currículo com os jovens. É fundamental que um currículo do Ensino Médio garanta o direito dos jovens ao conhecimento, entendendo sua condição juvenil nas diversas formas de vivê-la e articulando os conhecimentos sistematizados com suas experiências sociais, indagações culturais e morais.

A proposta é construir um currículo com os jovens, e não somente para eles, incentivando a problematização e a busca de alternativas aos problemas sociais. Isso implica reconhecer o “direito a se saber” do jovem, permitindo que ele se compreenda em sua própria história e contexto social (Arroyo, 2014). Finalmente, a escola deve atuar como um espaço de formação humana integral e construção de projetos de vida (Moll e Garcia, 2014).

Então, precisamos entender o que configura esse tão mencionado projeto de vida. O projeto de vida pode ser compreendido como a decisão de um indivíduo em selecionar uma entre as várias possibilidades futuras. Essa escolha implica em transformar anseios e sonhos em metas que podem ser perseguidas, configurando-se, portanto, como uma direção ou um caminho a ser seguido. Assim, é importante ressaltar que o projeto não deve ser visto como o produto de um cálculo matemático elaborado estrategicamente, nem como um processo linear, como frequentemente se imagina (Leão; Dayrell; Reis, 2011b).

Sendo assim, a instituição de ensino que consegue trabalhar e dialogar com os projetos de vida de seus estudantes consegue compreender melhor a juventude com a qual está lidando. Torna-se, portanto, indispensável compreender que alguns jovens possuem projetos distintos de acordo com suas expectativas e realidades de vida. Alguns projetos são alcançados dentro do que é previsto, ao passo que outros não. Para tal, é imprescindível reconhecer que a etapa do Ensino Médio é estratégica para a formação intelectual, mas, acima de tudo, para a formação humana.

Partindo desse pressuposto, a disciplina *Projeto de Vida* foi enquadrada na parte diversificada do currículo. A implementação do *Projeto de Vida* como componente curricular nas escolas brasileiras se deu a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, a qual visava atender à necessidade de um olhar específico para estes projetos. A BNCC destacou a relevância do

aprimoramento das competências socioemocionais, além de estimular os estudantes a refletirem sobre seus futuros pessoais e profissionais, promovendo assim a criação de um *Projeto de Vida* (Brasil, 2018).

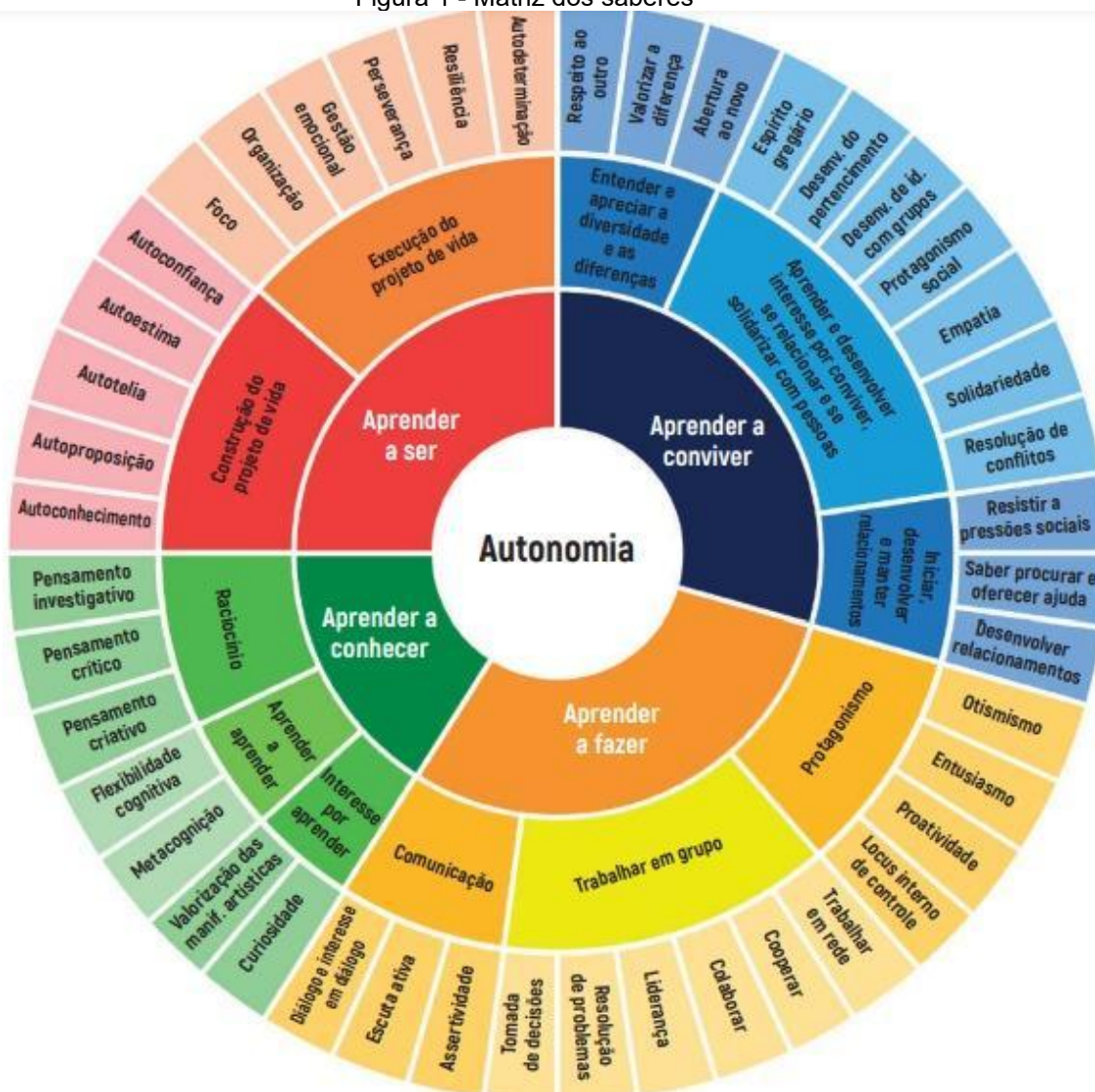
A implementação nas escolas apresentou variações, mas muitas instituições começaram a incorporar práticas relacionadas ao *Projeto de Vida* em 2018 e 2019, visando integrar esses conceitos no currículo escolar e nas atividades docentes. O foco é auxiliar os estudantes a estabelecer metas e desenvolver habilidades que os preparem para desafios em suas vidas pessoais e profissionais.

No Estado do Espírito Santo, a proposta para a inclusão desse componente curricular surgiu da perspectiva das modificações curriculares aprovadas pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com a nova Reforma do Ensino Médio estabelecida por essa lei, ocorre também a introdução do componente curricular, que se torna um eixo central no Ensino Médio.

No ano de 2020, foram criadas as Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Projeto de Vida (SEDU, 2020), que visam guiar o estudante de “quem ele é” a “quem ele deseja ser”, constituindo um percurso de autoconhecimento e projeção de aspirações. Esse trajeto se inicia pela compreensão da própria história de vida e visa projetar suas aspirações e atuações tanto no ambiente em que vive quanto no mundo ao seu redor (SEDU, 2020).

Nesse sentido, as diretrizes foram elaboradas em consonância com o previsto na BNCC, que estabelece o trabalho socioemocional dos estudantes. O documento ainda apresenta, em suas concepções, a “matriz dos saberes”, pautada nas ideias dos quatro pilares da educação (ser, conhecer, fazer e conviver) existentes na Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO. A proposta da matriz de saberes é contribuir para formar cidadãos para uma sociedade mais democrática, inclusiva e sustentável, o que se traduz na construção ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Matriz dos saberes



Fonte: BNCC (Espírito Santo, 2018).

Entretanto, o trabalho desse componente curricular é desafiador, pois, atualmente, as instituições de ensino no Ensino Médio dedicam-se mais a projetos voltados para o mercado de trabalho dos jovens do que a projetos relacionados à sua vida na totalidade, valorizando seu contexto social. De acordo com (Weller, 2014, p. 141):

(...) a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente dito aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo. Ainda assim, pais, professores e outros profissionais, por vezes, não compreendem a dificuldade dos jovens para definir seus projetos profissionais e descobrir seus talentos, habilidades e anseios em relação à profissão na vida adulta.

A Pedagogia das Competências (PC), na qual está inserido o *Projeto de Vida*, tornou-se a diretriz curricular, focando no “aprender a aprender” e no desenvolvimento de competências essenciais (letramento e numerização) e transversais (comunicação, empreendedorismo), visando preparar os estudantes para um mercado de trabalho “flexível, instável e precário”. Críticos argumentam que essa abordagem reduz o currículo, subtrai o “excesso” de componentes curriculares e afasta a escola de sua função de socializar o saber historicamente produzido e desenvolver o pensamento crítico. A “falsa escolha” e o “Projeto de Vida” são promessas falaciosas, que se assemelham ao papel de um consumidor, sem considerar as condições materiais ou o “ônus do consequente desapossamento” (Molina Neto et al., 2017).

O alinhamento à crítica apresentada fundamenta-se na compreensão de que a Pedagogia das Competências opera uma redução instrumental do papel da escola, transformando o direito ao conhecimento em treinamento adaptativo para a precariedade. Ao priorizar o “aprender a aprender” em detrimento do acesso ao saber historicamente acumulado, o currículo acaba por esvaziar a função social da educação, substituindo o desenvolvimento do pensamento crítico pela aquisição de habilidades operacionais demandadas por um mercado de trabalho instável. Essa abordagem não apenas fragiliza a formação intelectual do estudante, como também transfere ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso por meio do “Projeto de Vida”. Trata-se, portanto, de uma estratégia que mascara a desigualdade social sob a aparência da livre escolha, desapossando a juventude da base teórica necessária para compreender e transformar a realidade em que está inserida.

Assim, na prática, a perspectiva de projeto profissional muitas vezes está atrelada ao contexto social no qual os estudantes estão inseridos. Em conversa com os participantes desta pesquisa, observou-se que apenas uma minoria tem expectativa de chegar ao Ensino Superior, visto que, em sua maioria, já trabalham para complementar a renda familiar e pretendem permanecer no mercado, se tiverem oportunidade. Por vezes, aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior veem-se obrigados a trabalhar para custear os estudos. Percebe-se, então, como o trabalho está submetido às relações sociais, políticas e de classe.

Nesse sentido, é notório que a falta, muitas vezes, de informação e estímulo (seja da família ou das instituições de ensino) faz com que a maioria dos estudantes

oriundos do Ensino Médio da rede pública não ingresse no Ensino Superior. Tal realidade pode ser constatada pelos dados obtidos no Censo Escolar de 2023, apontando que:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, divulgada no segundo semestre de 2023, aponta que 91,9% da população de 15 a 17 anos frequenta escola. Esse percentual aumenta para 94,3% quando se refere aos estudantes dessa faixa etária que já concluíram o ensino médio e não estão na educação superior (Brasil, 2024).

Nesse contexto, o papel docente é fundamental na construção do jovem estudante como um agente transformador, sendo necessário investir não somente no domínio dos conhecimentos voltados para seu projeto de vida, mas também na formação de sujeitos críticos, capazes de construir suas identidades e sentidos de pertencimento, mesmo que suas condições e histórias sejam distintas.

Dessa forma, ao pensarmos no atual currículo trabalhado após a Reforma do Ensino Médio, com a implantação do NEM e agora com o Novíssimo Ensino Médio, que entrou em vigor a partir de 2025, ofertando uma nova organização curricular e, por consequência, outro olhar para a educação, devemos nos perguntar: esse modelo atual de educação está considerando a realidade dos jovens que trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência desafiadora durante sua trajetória escolar? O atual currículo contribui efetivamente para a construção de seus projetos de vida? Considera histórias de luta pela sobrevivência e direitos mínimos, como moradia, educação e dignidade?

O NEM representa um retrocesso de “dimensões catastróficas” para a educação brasileira, especialmente para a juventude das classes populares (Maldonado, 2023). A Educação Física, em particular, é vista como um componente “descartável” nesse modelo, perdendo espaço e legitimidade (Jucá, Maldonado et al., 2023). Constata-se, portanto, a necessidade de se construir um currículo do Ensino Médio que garanta o direito dos jovens ao conhecimento, compreendendo sua condição juvenil nas diversas formas de vivenciá-la e articulando os conhecimentos sistematizados juntamente com experiências sociais, indagações culturais e morais trazidas pelas juventudes inseridas no contexto escolar.

O autor Melucci (2001) realizou uma análise acerca do ambiente escolar, destacando sua relevância para que adolescentes e jovens vivenciem plenamente a fase da juventude. Ele esclarece que:

... nas sociedades avançadas, a criação de um espaço de vida autônomo pelas classes de idade mais jovens se realiza com a escolarização de massas. É a escola de massa que viabiliza o acesso às funções adultas, prolongando o tempo do não trabalho; ela cria também as condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos de vida e linguagens próprias – isto é, a cultura juvenil (Melucci, 2001, p. 101).

De maneira análoga, Dayrell, Carrano e Maia (2014) elucida a importância da relação entre docentes e estudantes, evidenciando que a forma como esse jovem é cultivado, acolhido, acreditado e reconhecido faz toda a diferença em seu processo educativo e, conseqüentemente, social. Portanto, quando ouvimos e damos voz a esses jovens, que buscam autonomia e autenticidade, estamos conseguindo atingir nosso objetivo como instituição de ensino: formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Para Vago (2009, p.101):

A escola é um lugar de culturas porque seus protagonistas – os adultos, os jovens, os adolescentes e as crianças – são produtores de culturas: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta. São também produzidos nas culturas em que estão envolvidos: sua condição de classe, seu pertencimento étnico, seu gênero, a escolha de sua sexualidade, são marcas de suas histórias, significantes para suas vidas. Na escola, tais protagonistas também encontram (e inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos e experiências. Os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence.

Em se tratando da Educação Física no Ensino Médio e da juventude, tal componente curricular merece atenção especial. Estudos demonstram uma progressiva desmotivação em relação à Educação Física já desde o final do Ensino Fundamental (Darido, 2004). Os jovens passam a ter uma concepção mais crítica e deixam de atribuir à Educação Física tanta credibilidade. A atividade física, central em suas vidas até os 12 ou 13 anos, cede espaço a outros núcleos de interesse, como sexualidade, trabalho, vestibular, entre outros.

Portanto, a Educação Física no Ensino Médio deve propiciar o atendimento desses novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior; ou seja, repetir, às vezes somente de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Nessa direção, como educadores, é necessário pensarmos a educação como um espaço de construção da identidade juvenil, onde os jovens possam se reconhecer e se expressar, refletindo sobre suas realidades e contextos (Libâneo, 2017).

Nesse sentido, após essa análise da juventude no contexto atual, devemos refletir: como podemos, por meio de um planejamento colaborativo, construir possibilidades de dialogar com a juventude e fazer com que os estudantes inseridos nesse contexto possam se sentir pertencentes, trabalhando seu protagonismo e autonomia, por meio das nossas aulas de Educação Física?

Além disso, é essencial fomentar diálogos sobre como a sociedade pode apoiar as juventudes em sua busca por reconhecimento, direitos e oportunidades, principalmente no que tange à educação.

3 METODOLOGIA

O referido trabalho tem seus estudos concentrados no Ensino Médio, etapa da Educação Básica que tem como premissa a formação para a cidadania, entendimento básico sobre o mundo do trabalho e é etapa imprescindível para o desenvolvimento do seu protagonismo, autonomia e progressão nos estudos.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e utiliza a Pesquisa-Intervenção como método de estudo, buscando produzir dados a partir de intervenções pedagógicas que possibilitem espaços e tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos/às estudantes do Ensino Médio, em um contexto de aumento do desinteresse dos jovens em participar das aulas deste componente curricular.

Caracterizada por sua natureza investigativa, a pesquisa-intervenção articula planejamento e ação para promover transformações e impulsionar o avanço no processo de conhecimento dos indivíduos, prevendo a análise futura dos desdobramentos dessas práticas. Trata-se, portanto, de um método vinculado a intervenções deliberadas na aprendizagem dos sujeitos, em consonância com as proposições de Maria Teresa Freitas (2007).

Compreende-se, ainda, que a pesquisa-intervenção se mostra como a abordagem mais adequada. Isso ocorre porque, além de promover uma relação horizontal entre pesquisadora e participante, ela supera a mera coleta de dados sobre a realidade. Sob essa ótica, o(a) investigador(a) adota uma postura crítica, intervindo ativamente no cenário estudado e mantendo-se, simultaneamente, receptivo às transformações provocadas pelo próprio processo (Galvão; Galvão, 2017).

Nesse sentido, em nossa pesquisa-intervenção, buscamos a construção do conhecimento por meio do diálogo e da problematização conduzida pela pesquisadora junto aos estudantes, por ser notório que o ato de ensinar não consiste meramente em transferir conhecimento, mas sim em criar condições para que o próprio educando possa produzir ou construir o seu saber (Freire, 1996).

O estudo foi realizado na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Atualmente, a escola atende uma média de 500 estudantes nas etapas do Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, funcionando em duas modalidades: ensino regular no período matutino

e ensino integral no período vespertino. A escola atende estudantes oriundos de vários bairros adjacentes, muitos deles de bairros periféricos. Conta com uma excelente estrutura física, incluindo quadra poliesportiva coberta, pátio, auditório e bom recurso material disponível. A gestão escolar é acessível e parceira dos professores.

Dessa forma, fizeram parte do universo da pesquisa os estudantes de uma das turmas da 2ª série do Ensino Médio, no turno matutino, matriculados e frequentando o ano letivo, os quais, de livre e espontânea vontade, e autorizados pelos responsáveis, aceitaram participar deste estudo.

Conforme a atual contingência da Política Educacional do Governo do Estado do Espírito Santo, o rumo do projeto reconfigurou o campo de pesquisa, antes pensado em uma 1ª série do Ensino Médio. O caminho foi alterado durante a execução, pois, com a atual configuração do Novíssimo Ensino Médio e o processo de municipalização instaurado no final deste ano em várias escolas estaduais da região, muitos professores de Educação Física perderam seus postos de trabalho, sendo obrigados a se localizar para outras funções, devido à redução no número de aulas e escolas disponíveis. Dessa forma, eu, como um desses profissionais atingidos, não tive como aplicar o projeto conforme previsto na referida turma, pois a vaga foi preenchida por um efetivo com mais tempo de serviço.

Com a implementação do Novíssimo⁴ Ensino Médio, a turma que havia sido escolhida inicialmente terá apenas uma aula de Educação Física, o que inviabiliza e prolonga a intervenção. Diante desses fatos, para garantir os pressupostos básicos da pesquisa, como conhecer a turma, a escola e os estudantes, foi necessária a mudança de rota no meio do percurso. Sendo assim, a turma da 2ª série é a que tenho maior proximidade e, além de ter uma aula de Educação Física, contou com duas aulas do itinerário formativo: “Rompendo os limites do Esporte”, que terá o mesmo profissional como regente. Dessa forma, foi acordado com o professor da referida turma que, durante as aulas previstas no projeto, eu assumiria a turma e realizaria a intervenção.

⁴ “O “Novíssimo Ensino Médio é a reestruturação da última etapa da educação básica brasileira (Lei nº 14.945/2024), vigente a partir de 2025, focada em flexibilidade. Combina uma carga horária obrigatória aumentada (2.400h) com Itinerários Formativos (600h) de escolha do aluno para aprofundamento acadêmico ou técnico”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: abr. 2025.

Quadro 1 - Organização Curricular vigente na Unidade de Ensino no ano de 2025 referente ao Novíssimo Ensino Médio

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-109) Incluída pela Portaria Nº297-R, publicada no dia 19 de novembro de 2024									
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno)									
Itinerário Formativo Entre Áreas - O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS									
N. de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min									
AMPARO LEGAL: FEDERAL: LEIS N. 9.394/1996, N. 13.415/2017 E N. 14.945/2024; RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 3/2018 E 2/2024 ESTADUAL: RESOLUÇÃO CEE/ES N. 3.777/2014	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS		
				1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	5	200	160	200
			Língua Inglesa	2	1	1	80	40	40
			Educação Física	1	1	-	40	40	-
			Arte	1	1	-	40	40	-
			Subtotal	9	7	6	360	280	240
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	80	80	80
			Física	2	2	1	80	80	40
			Química	2	2	1	80	80	40
			Subtotal	6	6	4	240	240	160
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	4	5	200	160	200
			Subtotal	5	4	5	200	160	200
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	1	-	1	40	-	40
			Geografia	2	2	2	80	80	80
			História	2	2	2	80	80	80

ITINERÁRIO FORMATIVO O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Sociologia	1	-	1	40	-	40	80
		Subtotal	6	4	6	240	160	240	640
		SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	26	21	21	1040	840	840	2720
	COMPONENTES INTEGRADORES	Eletivas*	1	1	1	40	40	40	120
		Projeto de Vida*	1	1	1	40	40	40	120
		Estudo Orientado*	2	1	1	80	40	40	160
		SUBTOTAL COMPONENTES INTEGRADORES	4	3	3	160	120	120	400
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Rompendo os limites do esporte	-	2	1	-	80	40	120
		Enhance Much? = Uso do Inglês como ferramenta de integração	-	1	2	-	40	80	120
		Subtotal	-	3	3	-	120	120	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Morfologia Humana & Atividades Físicas	-	1	1	-	40	40	80
		Da mecânica a Biomecânica	-	-	1	-	-	40	40
		Química & Esporte	-	2	1	-	80	40	120
		Subtotal	-	3	3	-	120	120	240
		SUBTOTAL APROFUNDAMENTO	-	6	6	-	240	240	480
		SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO	4	9	9	160	360	360	880
		TOTAL CARGA HORÁRIA	30	30	30	1200	1200	1200	3600

O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de matrícula facultativa para o estudante e será ofertado no lugar do componente Eletivas para o estudante optante. O estudante não optante pelo componente curricular de Língua Espanhola deve cumprir a carga horária prevista em Eletivas.
*Os componentes curriculares: Eletivas, Projeto de Vida e Estudo Orientado têm apuração de frequência e registro de "cursado".

Fonte: Portaria Nº297-R de 19/11/2024.

Ressalto que, desde o início, a intenção era que a pesquisadora fosse a professora da turma; porém, não foi possível, devido à sistematização e burocratização do atual sistema de ensino. Ainda assim, a pesquisadora garantiu que os resultados do estudo fossem divulgados aos participantes da pesquisa e às instituições nas quais os dados foram obtidos.

Os benefícios da pesquisa para os participantes incluem a contribuição para o debate e a compreensão da participação dos jovens durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio. Além disso, a pesquisa visa promover a ampliação da cultura corporal dos estudantes e a democratização da educação, contribuindo para uma Educação Física de qualidade e equidade.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa são os mesmos de participar das aulas de Educação Física, ou seja, de baixo risco, podendo incluir pequenas lesões ou desconforto psicológico. Todas as atividades serão desenvolvidas de forma segura e adaptadas à faixa etária e ao ambiente escolar. Caso algum participante sentisse desconforto, poderia se recusar a participar de determinada atividade ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de justificar sua decisão. Durante a pesquisa, os participantes tiveram total liberdade para fazer perguntas ou questionamentos relacionados ao estudo. Na coleta de dados, não houve a exposição de nomes, pois foi garantido ao participante anonimato, protegendo seus dados na divulgação e publicação da pesquisa. Todos os riscos estavam claros no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ao qual os participantes tiveram acesso e deram ciência, autorizando sua participação na pesquisa.

Em relação aos instrumentos metodológicos dessa pesquisa, foram utilizados diários de campo, rodas de conversas, registro dos estudantes, registros de vídeo e som e questionário semiaberto. Também foram analisados os materiais produzidos pelos estudantes durante as avaliações das intervenções.

3.1 Trajetória da Pesquisa

Inspirado pelo modelo da Pesquisa-Intervenção, este estudo buscou responder às questões formuladas junto aos estudantes, identificando e construindo ações para a superação das barreiras que os afastam das aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada durante as aulas e o Itinerário Formativo “Rompendo os Limites do Esporte”, que ocorrem duas ou três vezes por semana, com duração de cinquenta (50) minutos cada. O projeto estava previsto para ser realizado em um trimestre letivo, totalizando uma média de 20 aulas.

As fases metodológicas desta pesquisa foram constituídas da seguinte forma: apresentação do projeto à escola; diagnóstico coletivo com análise dos questionários e rodas de conversas; construção coletiva da unidade didática; intervenções pedagógicas coletivas; avaliação e análise dos dados da intervenção pedagógica. A seguir, detalharemos cada fase.

FASE I — Diagnóstico: Nessa etapa, o objetivo foi conhecer os sujeitos participantes da pesquisa, identificando os conhecimentos prévios que possuem sobre

o universo das práticas corporais e esportivas, bem como seus desejos e vontades em relação aos possíveis conteúdos a serem trabalhados nesse componente curricular. Além disso, buscamos identificar, mediante entrevistas, questionários e rodas de conversas, os motivos que afastam os(as) jovens estudantes das aulas de Educação Física, investigamos também por que, em sua maioria, as alunas apresentam maior tendência à autoexclusão das atividades.

FASE II — Planejamento: Após o levantamento dos dados no período diagnóstico, elaboramos uma proposta de intervenção de forma colaborativa com os estudantes, estabelecendo pontos de conexão com as descobertas obtidas ao investigar suas pretensões e sentimentos, e materializando essas informações no planejamento das aulas.

A segunda etapa do processo iniciou-se com o planejamento e a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, incluindo a sistematização de uma Unidade Didática das ações a serem desenvolvidas com a participação dos estudantes.

Nessa etapa, os registros das ações foram realizados por meio do diário de bordo, vídeos, fotografias e trabalhos confeccionados pelos estudantes, materiais que integraram a avaliação formativa do processo e auxiliaram na correção de rotas das ações previstas.

FASE III — Desenvolvimento: Nessa fase do processo, realizamos a intervenção pedagógica (Unidade Didática) com ações desenvolvidas de forma colaborativa com os estudantes. Durante a pesquisa, as atividades foram registradas em diários de campo, com o intuito de auxiliar a professora-pesquisadora a identificar pontos de análise e discussão. Essa ferramenta também se constitui como um importante instrumento de avaliação contínua, permitindo orientar e reorientar as ações ao longo do processo de intervenção pedagógica.

Além do diário de campo produzido pela professora-pesquisadora, todos os trabalhos, vídeos, gravações e fotografias realizados pelos estudantes ao longo do processo foram utilizados como fontes de análise para esta pesquisa.

Vale ressaltar que, ao final de cada aula, foi realizada uma avaliação para aferir a opinião dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas.

FASE IV — Avaliação: Foi realizada a avaliação final de todo o processo com os estudantes por meio de roda de conversa, avaliações escritas, confecção de cartazes e preenchimento de questionários.

Vale salientar que a avaliação foi contínua e processual. Conforme aponta Darido (2007, p. 22):

[...] ele deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem [...].

Por fim, foi produzido um e-book como material didático-curricular e Recurso Educacional do Programa de Mestrado Profissional em Rede. Este volume contém a sistematização das ações desenvolvidas neste projeto de intervenção, com o objetivo de auxiliar professores de Educação Física.

3.2 Perfil da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”

Este subcapítulo tem como finalidade compreender o contexto escolar no qual os jovens participantes da pesquisa estão inseridos. O local de realização desta Pesquisa-Intervenção foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Claudionor Ribeiro”, instituição de tradição no município. Fundada em 1971, mediante Decreto n.º 182-N, de 26/10/1971 (D.O. 04/11/1971, Art. 14º), a escola está localizada na Rua Bernardo Almeida, n.º 72, Bairro Maria Ortiz, Cachoeiro de Itapemirim–ES, CEP 29.301-540. Apesar de sua fundação em 1971, a “Escola Polivalente Cachoeiro Guandu” só teve seu ano letivo iniciado em 1972, com 184 dias letivos. Na época, a escola não pertencia ao Estado, mas a uma empresa chamada AEPES (Associação de Escolas Polivalentes do Espírito Santo).

A escola era constituída por 12 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 refeitório com cozinha, 1 cantina, 2 vestiários e 2 quadras de esportes, onde eram disputadas modalidades como basquete, vôlei, futsal e handebol. Era uma instituição bastante exigente, pois os professores precisavam ter formação específica para ministrar aulas, e os estudantes passavam por um período de adaptação de 15 dias antes de iniciarem oficialmente os estudos. Tudo isso porque a escola tinha como objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho, oferecendo cursos de técnicas industriais, técnicas comerciais e técnicas de economia doméstica.

Fotografia 1 - Entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 2 - Entrada principal de acesso às salas de aula, secretaria e setor pedagógico



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

No ano de 1975, a escola mudou de nome, passando a se chamar Escola de 1º Grau Polivalente “Professor Claudionor Ribeiro”, segundo a Resolução CEE-ES n.º 41, de 28/11/1975 (D.O. 31/12/1975). O nome foi escolhido para homenagear o pai do Dr. Luiz Guilherme, juiz de Vitória. O professor Claudionor era um educador renomado em Cachoeiro de Itapemirim. Em 1979, a escola passou a se chamar “Complexo Escolar Guandu” — Escola de 1º Grau “Professor Claudionor Ribeiro”, conforme a Portaria n.º 998, de 12/10/1978, devido ao fato de que os estudantes de

outras escolas que concluíam a 4ª série já tinham sua vaga garantida nessa instituição.

No ano de 1984, a escola deixou de ser um complexo e passou a abranger somente as séries de 5ª a 8ª, recebendo, por isso, o nome de “Escola de 1º Grau Professor Claudionor Ribeiro”, segundo a Portaria E n.º 1.877, de 04/02/1983 (D.O. 05/02/1983). A partir de 1992, passou a se chamar Escola de 1º e 2º Graus “Professor Claudionor Ribeiro”. Os estudantes saíam da instituição com uma profissão (técnico em enfermagem ou técnico em contabilidade), formação integrada ao 2º grau, atualmente correspondente ao Ensino Médio. Em 2002, por meio da Portaria n.º 055-R, de 12/06/2002 (D.O. 14/06/2002), a escola passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professor Claudionor Ribeiro”.

As características da escola, na época da fundação, incluíam as salas-ambientes, em que cada sala representava um componente curricular, sendo os estudantes, e não os professores, que se deslocavam de sala em sala.

A estrutura da escola segue um modelo norte-americano. Ao longo desses 54 anos de existência, a EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” passou por diversas alterações em relação ao segmento de ensino. Após seu início, ampliou sua oferta com a implantação do curso técnico em 1996. Com a promulgação da nova LDB, Lei n.º 9.394/96, o curso técnico foi encerrado, e a escola passou a oferecer o Ensino Médio a partir de 1999, conforme a Portaria n.º 129-R, de 30/10/2009 (D.O. 03/11/2009).

Em outubro de 2006, a escola retomou a oferta de cursos profissionalizantes pós-médio. A EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, assim como a maioria das escolas que atendem ao Ensino Médio no país, conforme dados do MEC e de outras instituições de pesquisa nacionais, enfrenta o desafio de atrair e manter os jovens na escola, garantindo a conclusão dessa etapa de ensino.

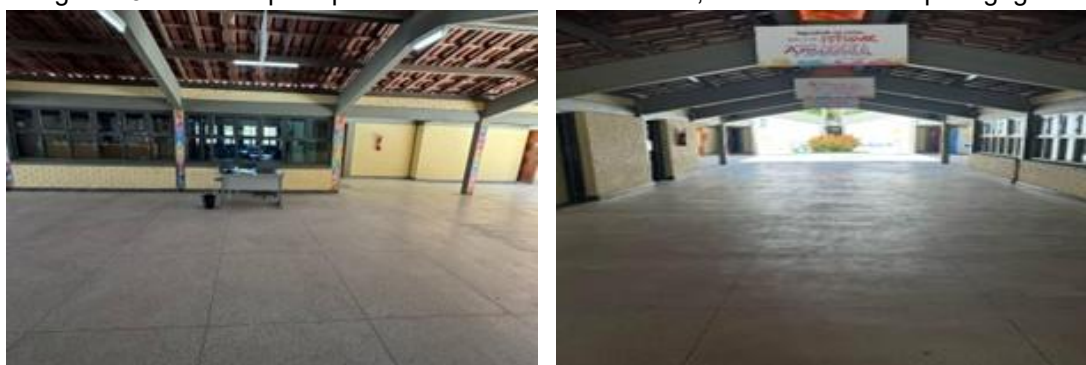
Uma das principais dificuldades no atendimento a esses jovens é o distanciamento entre a expectativa do que o estudante deseja alcançar na sociedade ao cursar o Ensino Médio e o que, de fato, é oferecido pelo currículo escolar. Trata-se de um currículo que, muitas vezes, não atende plenamente àqueles que desejam seguir nos estudos, aos que buscam inserção no mercado de trabalho e aos que aspiram simplesmente a se tornar melhores cidadãos, no sentido mais amplo da palavra.

Felizmente, essas constatações não se restringem a destacar os pontos negativos; elas possibilitam a reflexão e estimulam a busca por mudanças profundas. A partir da necessidade de atender adequadamente os jovens do Ensino Médio, configura-se hoje o Novo Ensino Médio, com a intenção de sanar ou, ao menos, mitigar a insatisfação dos estudantes dessa etapa. No entanto, é pertinente questionar: a atual organização curricular tem cumprido efetivamente esse papel?

Com tantas mudanças curriculares, o espaço físico vem sendo adaptado para atender às demandas funcionais. Atualmente, a escola é mantida com recursos estaduais e federais e conta com a seguinte estrutura: 10 salas de aula comum, 1 sala de AEE, 1 sala de CASF, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala dos professores, 1 sala de planejamento, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de orientação educacional, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 laboratório de informática/auditório com 20 computadores e servidor, 1 ginásio esportivo e 1 laboratório de práticas experimentais (Física, Química e Biologia).

A partir do ano de 2021, o funcionamento da unidade escolar no turno noturno foi encerrado, dando lugar a Escola de Tempo Integrado para a implantação da Escola Tempo Integral, com jornada de 7 horas diárias, segundo a Portaria n.º 018-R de 08/02/2021 (D.O 09/02/2021). Atualmente, a escola atende dois turnos: matutino, com capacidade para 450 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, e o Integral Intermediário, com capacidade para 350 estudantes.

Fotografia 3 - Entrada principal de acesso às salas de aula, secretaria e setor pedagógico



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Atualmente, a diretora é a professora Amanda Ferreira Silva. A instituição funciona com o Ensino Integrado Integral de 35 horas semanais, no período das 12h20 às 19h20, atendendo aos/às estudantes do Médio Técnico Integrado nos cursos de

IPI (Informática para *Internet*) para as 1ª, 2ª e 3ª séries e MSI (Manutenção e Suporte em Informática), somente para a 3ª série. Além disso, oferta o Ensino Médio Propedêutico para as 1ª séries e 2ª séries, com o Itinerário Formativo: “Mídias Digitais: Linguagens em Ação!”. A escola também atende estudantes do Ensino Fundamental (processo de terminalidade) e Médio Parcial, com carga horária de 25 horas semanais, no período das 06h50 às 12h10. Nesse turno, o Itinerário Formativo ofertado é: “O Esporte, Ciências e suas Linguagens”.

Com o processo de municipalização e implementação do Tempo Integral nos últimos dois anos, a EEEFM “Claudionor Ribeiro” é uma das únicas três escolas públicas próximas ao centro da cidade a ofertar o Ensino Médio Parcial no matutino, gerando uma grande procura por estudantes que necessitam trabalhar no contraturno. Consequentemente, ocasionou uma longa lista de espera por vagas na unidade escolar.

Segundo os dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) de 2021, divulgados pelo Inep em 2023, a escola apresenta uma média de INSE de 4,0, o que a classifica como de nível socioeconômico médio baixo, correspondente a um INSE de nível 5. Essa classificação é obtida a partir das respostas dos estudantes nos questionários contextuais do SAEB 2021, que avaliam três componentes fundamentais: a renda familiar, o nível educacional dos pais e as ocupações destes. A Figura a seguir ilustra a descrição do INSE referente ao nível IV.

Figura 2 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos/as estudantes - INSE do Saeb - Nível V

IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, <i>freezer</i> e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.
----	--

Fonte: Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021 (Inep, 2023).

No que tange ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o documento da escola encontra-se desatualizado. Houve apenas uma tentativa inicial de diálogo para atualização em 2024, após a chegada da nova diretora, mas sem êxito. Está prevista uma revisão e atualização do PPP para o ano de 2025.

No ano letivo de 2025, o Ensino Médio em tempo parcial, no turno matutino, é composto por quatro turmas: duas de 1ª série e duas de 2ª série, totalizando uma

média de 40 estudantes por turma, resultando em aproximadamente 160 estudantes matriculados no Ensino Médio em tempo parcial. Nas turmas do Ensino Fundamental (séries finais), a escola possui: dois 7º anos, com média de 30 estudantes; dois 8º anos, com média de 40 estudantes; e dois 9º anos, com média de 40 estudantes. Assim, o Ensino Fundamental conta com aproximadamente 215 estudantes, e o Ensino Médio em tempo parcial, junto ao Fundamental, resulta em um total médio de 375 estudantes matriculados, distribuídos em 10 turmas.

Já no Ensino Médio em Tempo Integral, a escola possui a seguinte distribuição de estudantes: 36 estudantes de 1ª série Integrado IPI; 27 estudantes de 2ª série Integrado IPI; 43 estudantes de 2ª série MID; 20 estudantes na 3ª série IPI; e 09 estudantes na 3ª série MSI, totalizando uma média de 133 estudantes matriculados no tempo integral, distribuídos em 6 turmas. Devido ao número reduzido de estudantes, foi necessário encerrar uma turma de 1ª série Propedêutico, o que impactou na escolha dos estudantes, obrigando-os a optar por um Itinerário Formativo específico.

Quadro 2 - Quantidade de estudantes matriculados atualmente na escola e na referida turma da intervenção.



GOVERNO DO ESTADO DO ES
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
EEEFM PROF CLAUDIONOR RIBEIRO
RUA BERNARDO DE ALMEIDA - 72, MARIA ORTIZ - CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES
SRE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Emitido por: ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA

Em: Seg, 17 de Fevereiro de 2025, 14:30

MAPA DE CLASSE

Ano administrativo - 2025

Salas de aula	MANHÃ		TARDE		NOITE		INTEGRAL	
	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
SALA 01	7ºM01-EF	34					3ºIV01-EMI-MSI	9
SALA 02	7ºM02-EF	30					3ºIV01-EMI-IPI	20
SALA 03	8ºM01-EF	38					2ºIV02-EM-MID	21
SALA 04	8ºM02-EF	38					1ºIV01-EM	0
SALA 05	2ºM01-EM-ESP	39						
SALA 06	9ºM01-EF	36					2ºIV01-EMI-IPI	27
SALA 07	9ºM02-EF	36					2ºIV01-EM-MID	22
SALA 08	2ºM02-EM-ESP	40					1ºIV01-EMI-IPI	36
SALA 09	1ºM03-EM	0						
SALA 10	1ºM01-EM	42						
SALA 12	1ºM02-EM	39						
TOTAL	11	372	0	0	0	0	7	135
Total de turmas: 18								

ETAPA/MODALIDADE	ANO/SÉRIE/ETAPA/MÓDULO	Nº DE CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	7º ANO	2	64
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	8º ANO	2	76
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	9º ANO	2	72
ENSINO MÉDIO	1ª SÉRIE	4	81
ENSINO MÉDIO	2ª SÉRIE	4	122
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	1ª SÉRIE	1	36
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	2ª SÉRIE	1	27
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	3ª SÉRIE	2	29
Total geral		18	507

TIPO DE ATENDIMENTO	Nº DE CLASSES	Nº DE ALUNOS
Atividade Complementar	0	0
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	0	0
Total geral	0	0

Fonte: Site do SEGES/SEDU.

Um fato que chama atenção em nossa escola é que a maioria dos estudantes matriculados no Tempo Integral ingressa nessa modalidade apenas por falta de vagas no tempo parcial. Muitos deles aguardam o ano todo a oportunidade de migrar do ensino técnico para o ensino parcial.

A transição do Ensino Técnico Integrado para o Ensino Médio em Tempo Parcial evidencia que muitos jovens que ingressam no Novo Ensino Médio ainda não estão plenamente preparados para tomar decisões importantes sobre suas carreiras

profissionais. A obrigatoriedade de escolher uma formação técnica ou um itinerário específico em uma idade tão precoce pode ser prejudicial à formação básica geral. Ademais, ao ocorrer transferências de uma escola para outra, frequentemente os itinerários disponíveis são distintos, o que prejudica ainda mais a trajetória formativa desses jovens. Assim, fica claro que a publicidade em torno da escolha do itinerário não é aplicável a todos.

Em relação à infraestrutura, apesar de o prédio ser antigo, a escola apresenta salas amplas e bem-organizadas, um amplo espaço externo arborizado e um ginásio poliesportivo. No início deste ano, a gestão escolar promoveu algumas melhorias, mas ainda há muito a ser feito para proporcionar um ambiente acolhedor e de pertencimento para os estudantes.

Fotografia 4 - Biblioteca e laboratório de Ciências, Biologia, Física e Química)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 5 - Pátio interno que possui jogos (três mesas de Totó) e Refeitório



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 6 - Pátio externo e arborizado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Quanto à Educação Física, os professores possuem uma sala disponível para organizar os materiais. Apesar de necessitar de uma boa reforma, esse espaço é de uso exclusivo dos professores da disciplina. Além disso, a escola dispõe de uma quadra aberta no pátio e de um ginásio poliesportivo, permitindo a realização das atividades físicas em diferentes ambientes. Além disso, anualmente, são disponibilizados recursos financeiros por meio do Plano de Aplicação Escolar, destinados à aquisição de materiais, realização de viagens para jogos, manutenção da infraestrutura e outras ações que tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes.

Fotografia 7 - Sala de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 8 - Quadra coberta com arquibancada de um lado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 9 - Quadra externa com demarcação apenas de vôlei e basquete



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” fica localizada em um bairro com boa estrutura, contando com calçamento, iluminação adequada, além de estar próxima ao centro da cidade. A instituição de ensino atende a uma clientela bastante diversificada, constituída por estudantes oriundos de bairros periféricos da cidade, inclusive de bairros com alto risco social.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esse capítulo objetiva especificar cada ação realizada na pesquisa. Sendo assim, no dia dezessete de fevereiro, iniciamos nosso diálogo com a diretora da unidade de ensino, apresentando o projeto e os objetivos. Ela abraçou imediatamente a iniciativa, afirmando que discutir essa temática no ambiente escolar é urgente. Dessa forma, a diretora assinou a autorização para a realização da pesquisa/intervenção na escola (ANEXO A). A seguir, no dia dezoito de fevereiro, foi realizada a conversa com o professor regente, a fim de solicitar a liberação para a intervenção ser realizada em suas aulas. O docente aceitou prontamente o desafio e se colocou à disposição.

O próximo passo foi apresentar o projeto aos estudantes envolvidos. A apresentação aconteceu no início do ano letivo, no dia 19 de fevereiro, quando a pesquisadora fez uma exposição detalhada do projeto por meio de slides, contendo o problema de pesquisa, objetivos, o motivo da escolha da turma e quais os benefícios de tal estudo. Após a apresentação do projeto, foi realizada uma roda de conversa com o intuito de ouvir dos estudantes suas opiniões e expectativas sobre a pesquisa. Nesse dia, somente 23 estudantes de 40 matriculados compareceram à aula, cultura comum da região, na qual os discentes só retornam efetivamente para a escola após o carnaval. Ainda assim, a apresentação da proposta foi recebida com bastante e aderência de todos os presentes à proposta; mesmo aqueles que nunca haviam participado da aula demonstraram interesse e empolgação.

Vale ressaltar que, dos 40 estudantes matriculados atualmente, três foram identificados como público-alvo do Programa Busca Ativa Escolar⁵, por não estarem frequentando as aulas. Em contato com a família, foi identificado que todos estão aguardando completar 18 anos ainda este ano para se transferirem para a EJA.

⁵ O Programa Busca Ativa Escolar é um conjunto de ações direcionadas para assegurar o acesso e a permanência na escola de estudantes em situação de infrequência, abandono e evasão escolar, garantindo o direito à aprendizagem. Entre seus principais objetivos estão o conhecimento da realidade dos estudantes, a identificação das necessidades das famílias e dos territórios e a manutenção do vínculo do estudante com o processo educativo (ESPÍRITO SANTO, 2024). Fonte: Busca ativa escolar: documento orientador [recurso eletrônico] / Espírito Santo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Vitória, ES: SEDU, 2024. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20-%20%20BAE-1.pdf>. Acesso em: 19 fev.2025.

Durante a roda de conversa, foram feitos vários relatos positivos pelos estudantes, como:

Eu adorei a ideia, principalmente que vai ter roda de conversa, a gente precisa falar o que a gente gosta também (Estudante M.C.E, 2025).

Pô, que legal! Vamos aprender coisas diferentes além do futebol e vôlei (Estudante R.R, 2025).

Já estou ansiosa, quando começa? (Estudante M.V.M, 2025).

Após a roda de conversa, foram entregues aos estudantes o Termo de Assentimento (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem autorizar legalmente sua participação. Esses termos contêm as principais informações e objetivos da pesquisa, além de autorizarem a participação e o uso da imagem dos estudantes na divulgação dos resultados.

Fotografia 10 - Apresentação do projeto para os estudantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 11 - Professor regente e apoiador do projeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 12 - Apresentação do projeto para os estudantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Após a apresentação aos estudantes, o próximo passo foi aproximar o projeto da comunidade escolar, composta pelos responsáveis, servidores(as) e pelos(as) próprios(as) estudantes da referida turma. A apresentação do projeto aos pais e às mães ocorreu no início do ano letivo, no dia 26 de fevereiro, por meio da reunião de acolhimento que a escola realiza anualmente com as famílias de todas as turmas. Nessa reunião, são repassadas todas as informações, normas e projetos previstos para o ano letivo. Solicitei à diretora e à pedagoga um momento de fala durante a reunião, o que foi prontamente atendido. Fui bem recebida por grande parte dos pais e mães, que acolheram o projeto.

Fotografia 13 - Apresentação do Projeto aos Pais/Responsáveis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

4.1 Mapeando questões do Ensino Médio na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” – Diagnóstico

Iniciamos o processo indagativo realizando um diagnóstico da turma. No dia sete de maio, foi aplicado o questionário investigativo aos estudantes (APÊNDICE A). Todos os discentes responderam às perguntas fechadas, abertas e semiabertas por meio dos Chromebooks disponibilizados pela escola. Como o questionário era extenso e exigia atenção e seriedade nas respostas, foram disponibilizadas duas aulas de cinquenta minutos para que todos os 36 estudantes pudessem responder.

Vale ressaltar que na turma do 2ºM2 temos uma estudante PCD que possui autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e TOD

(Transtorno Opositor Desafiador). Para responder ao questionário, ela contou com a ajuda de uma colega. Apesar de não participar das aulas, a estudante PCD é crítica aos planejamentos atuais e deixa nítida a falta de inclusão durante as atividades. É notório “[...] que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos estudantes com NEEs que frequentam as classes regulares” (Chicon, 2008, p. 28).

Com base nas respostas do questionário, analisamos como os estudantes percebem a Educação Física, a Escola e o Novíssimo Ensino Médio. Essa análise orientou o planejamento das intervenções pedagógicas, que ocorreram durante o horário da aula de Educação Física e do Itinerário Formativo Rompendo os Limites dos Esportes, com duração de 50 minutos cada, às quartas-feiras. Abaixo, apresentam-se algumas imagens do dia da aplicação do questionário.

Fotografia 14 - Aplicação do questionário investigativo para os estudantes



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Fotografia 15 - Aplicação do questionário investigativo para os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

4.1.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Não podemos iniciar a pesquisa sem saber um pouco sobre quem são os estudantes participantes e quais são as características desses jovens que chegam à EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. Compreender quem são os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e como se relacionam com a escola exige mais do que observar comportamentos: exige escuta ativa, sensível e crítica. Para isso, elaboramos um questionário diagnóstico que buscou evidenciar tanto aspectos sociais quanto o grau de familiaridade dos estudantes com a Educação Física escolar e os conteúdos apreendidos até o momento. Esse diagnóstico tem por finalidade fornecer subsídios concretos para a construção de um planejamento de intervenção de maneira colaborativa, capaz de mobilizar os estudantes e tensionar a cultura escolar vigente, marcada muitas vezes pela reprodução do silenciamento, exclusões e práticas pedagógicas engessadas.

A turma da 2ªM2 era composta inicialmente por 40 estudantes, sendo 19 meninas e 21 meninos, em sua maioria, oriundas de bairros adjacentes à escola. Grande parte trabalha no contraturno, o que acarretou a procura pelo turno matutino. É uma turma participativa, falante e de grande potencial, mas em relação às aulas de Educação Física, os estudantes são pouco participativos, o que motivou a inquietação da pesquisadora e a escolha desta turma. Em conversa com os estudantes, constatou-se que a maioria anseia por aulas diferenciadas e fora do ambiente da sala de aula. As aulas de Educação Física, nesse contexto, atendem a esses requisitos. Nesse sentido, se as aulas acontecem, em sua maioria, fora da sala de aula e tendem a ser mais diversificadas e atrativas do que os demais componentes curriculares, o que ocorre com os estudantes da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” nesse momento, especialmente na turma do 2ºM2, em que grande parte não participa das aulas?

Toda segunda-feira acontece a Reunião de Fluxo da equipe gestora, da qual participam diretora, coordenadora pedagógica, CASF, pedagogas, coordenadoras, PCA's (Professor Coordenador de Área) e coordenador de PFA (Programa de Fortalecimento da Aprendizagem). No dia 7 de maio, em uma dessas reuniões da qual participei, enquanto coordenadora de turno, foi evidenciado que grande parte dos

estudantes da turma 2ºM02 vem demonstrando apatia, desinteresse e desmotivação nas atividades propostas pelos professores de forma geral.

Vale ressaltar que esta turma, no ano anterior, se destacava por ser participativa e comprometida com as ações promovidas pela escola. Nesse sentido, observou-se a necessidade de realizar uma intervenção pedagógica para tentar mitigar tal situação. Sendo assim, eu, como pessoa que me relaciona bem com os estudantes, propus uma roda de conversa a fim de entender os motivos que vêm causando tamanha desmotivação. Ao conduzir essa roda de conversa, enquanto coordenadora de turno, pude perceber que a maioria dos estudantes não vê significado ou não atribui importância ao que está sendo ensinado atualmente no Ensino Médio. Dessa forma, vale refletir sobre o que Dayrell, Carrano e Maia (2014) evidenciam acerca de como os jovens se sentem na atual sociedade, no que tange aos seus anseios e ao sentimento de pertença.

Ao perceber tamanha mudança comportamental dos estudantes, refletimos sobre como poderíamos, por meio da intervenção da nossa pesquisa, compreender de que forma a Educação Física e a escola podem contemplar suas diversidades e atender aos objetivos e expectativas desses jovens inseridos no contexto escolar.

Para melhor compreender esses autores do processo, é necessário entender como ocorreu a transformação das juventudes. No processo de expansão do acesso à escola, é fundamental compreender quem são esses jovens que chegam, quais são suas histórias, sonhos e projetos, assim como suas reais condições de permanência na escola. Mas isso não é suficiente: é fundamental entender como eles percebem a escola, ou seja, de que modo a escola e a Educação Física podem oferecer uma educação que faça sentido para essas juventudes.

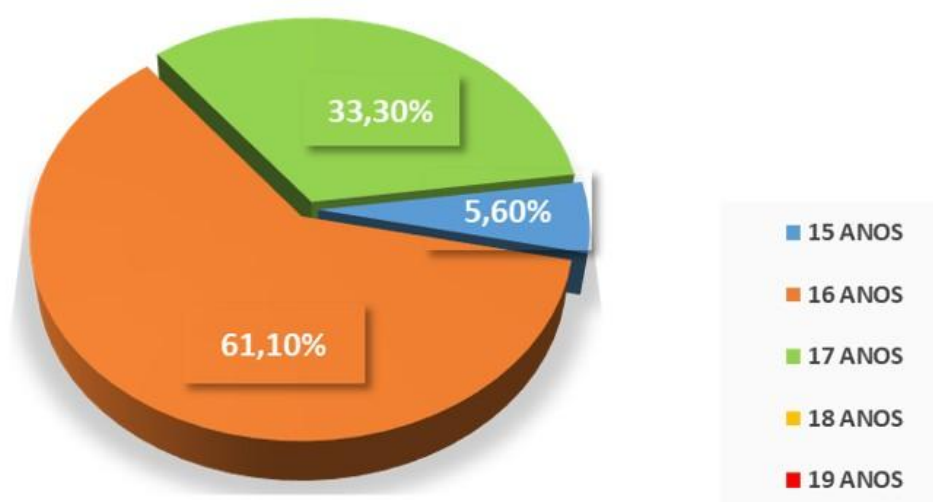
No primeiro contato com os estudantes, ao apresentar a pesquisa e suas etapas, eles demonstraram interesse em responder ao questionário investigativo de forma online. Sendo assim, foi criado um formulário no Google Forms e disponibilizado para que pudessem respondê-lo através dos *Chromebooks* fornecidos pela escola. No dia 7 de maio, utilizamos duas aulas de 50 minutos para que os estudantes respondessem às perguntas com atenção e calma, assegurando que os dados obtidos fossem cruciais para o início da nossa pesquisa.

Partindo do pressuposto da necessidade de conhecer os sujeitos/estudantes, suas realidades, características e cultura, bem como seus interesses e expectativas

em relação à escola, à Educação Física e ao Ensino Médio, foi solicitado aos/as participantes da pesquisa que respondessem a um questionário constituído por 31 perguntas estruturadas e semiestruturadas (conforme Apêndice A). No dia da aplicação do questionário, dos 38 estudantes matriculados no momento, somente 36 responderam, sendo os outros dois estudantes não presentes, embora com matrícula ativa, evadidos da escola e considerados público-alvo da busca ativa escolar.

A partir da análise e tabulação dos resultados obtidos, foi possível identificar algumas características dos estudantes participantes da pesquisa. Com relação à faixa etária, temos estudantes que variam entre 15 e 17 anos, conforme o gráfico abaixo, sendo que temos dois estudantes com 15 anos (5,6%), vinte e dois estudantes com 16 anos (61,1%) e doze estudantes com 17 anos (33,3%).

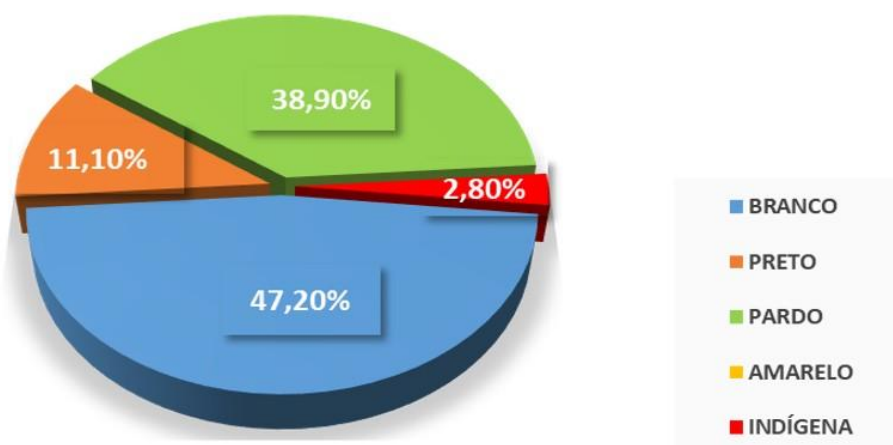
Gráfico 1 - Faixa etária dos/as estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Quando perguntados/as sobre a cor, os/as estudantes se identificaram como pretos/as, pardos/as, brancos/as, indígenas e amarelos/as. A maioria se identificou como branco(a) ou pardo(a), conforme observado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Autodeclaração racial dos/as estudantes



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Na leitura do gráfico, percebe-se que 17 estudantes (47,2%) se declararam brancos, 14 estudantes (38,9%) se declararam pardos, 4 estudantes (11,1%) se declararam pretos e 1 estudante (2,8%) se declarou indígena.

A identificação da cor é uma questão bastante complexa na realidade dos/as estudantes da escola. É comum que, no momento da matrícula, os/as responsáveis classifiquem os/as estudantes como pardos/as ou brancos/as, em vez de pretos/as. Na própria resposta ao questionário, foi possível perceber estudantes com características de indivíduos pretos que se autodeclararam brancos ou pardos. Fica evidente que muitos estudantes não se sentem à vontade para declarar sua real raça/cor.

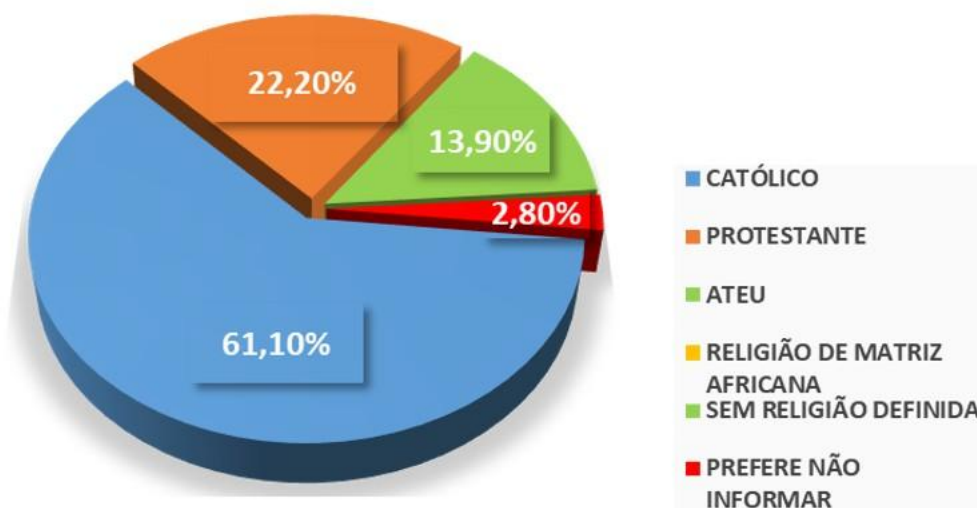
A autodeclaração racial é um assunto delicado e multifacetado no Brasil, e diversas pesquisas ilustram a variedade de identificação racial. Estudos apontam que a autodeclaração pode variar de acordo com fatores sociais, culturais e históricos, mostrando como a identificação racial está conectada à identidade, incluindo questões de pertencimento e exclusão (Cunha, 2015 *apud* IBGE, 2015). Este tema é de suma importância para a formulação de políticas públicas e para a identificação de desigualdades persistentes na sociedade brasileira. A autodeclaração não apenas reflete a identidade pessoal, mas também revela as relações de poder e as desigualdades raciais presentes na sociedade (Souza, 2020).

No ano de 2025, a Secretaria Estadual de Educação lançou, por meio da CI CONJUNTA/SEDU/SEEB/SEPLANº04 de 15 de maio de 2025, a regulamentação da autodeclaração dos estudantes da rede de ensino. Neste documento, a Secretaria de

Estado da Educação (SEDU), por intermédio da Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola-GEACIQ, solicita que as escolas realizem ações para qualificação da autodeclaração de raça/cor dos estudantes das escolas da Rede Estadual de Educação. Os objetivos das ações são suprimir o quantitativo de matrículas sem informações de autodeclaração (não declaradas) e qualificar dados raciais que subsidiarão a elaboração e execução de políticas públicas educacionais, tornando-os mais precisos e fidedignos. As prioridades de fragilidades a serem solucionadas com essas ações são o número de estudantes não declarados e o desalinhamento entre a percepção racial do estudante sobre si e a declaração realizada exclusivamente pelo familiar, sem participação ativa do estudante.

No que tange à religião, foi perguntado qual era a religião dos estudantes, dentre as opções: católica, protestante, ateu, religião de matriz africana ou sem religião definida. A maioria respondeu ser de religião católica, sendo 22 estudantes (61,1%) católicos, 8 estudantes (22,2%) protestantes, 5 estudantes sem religião definida (13,9%) e 1 estudante preferiu não informar sua religião (2,80%).

Gráfico 3 - Religião praticada ou não pelos/as estudantes



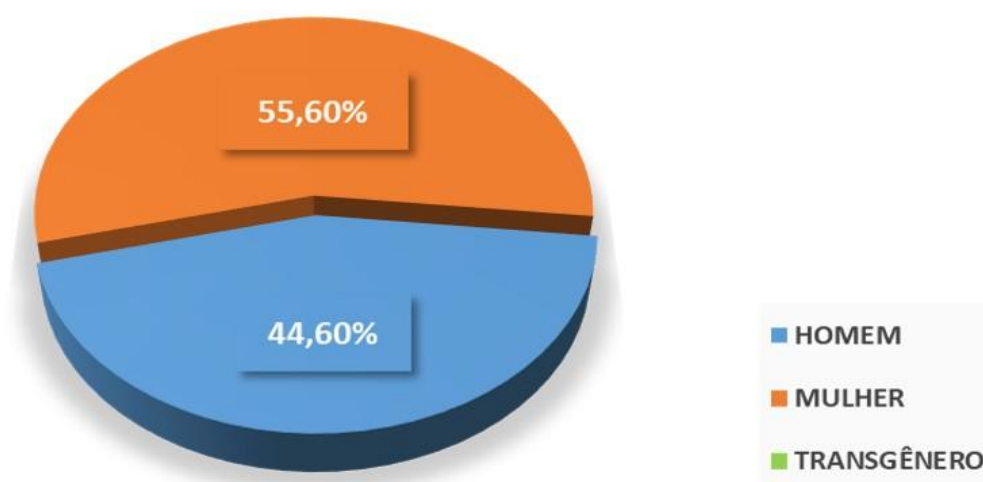
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Ao tratar de diversidade e práticas corporais, a religião se torna um ponto central, uma vez que pode influenciar significativamente o comportamento e a atitude dos estudantes. Algumas práticas são rejeitadas por determinadas religiões ou consideradas inapropriadas por elas. É importante ressaltar que a escola, como espaço democrático e plural, deve tolerar e valorizar a diversidade de práticas corporais, reconhecendo seu significado cultural e simbólico como patrimônio da

humanidade. De acordo com Silva (2020), as práticas corporais não se restringem ao aspecto físico, mas também se entrelaçam com dimensões simbólicas e espirituais, sendo frequentemente influenciadas por preceitos religiosos e cosmovisões específicas.

Ao tratarmos das questões de gênero e como os estudantes se identificam, de acordo com as opções homem, mulher, transgênero e outros, foi percebido que a turma é composta em sua maioria por mulheres, sendo 20 mulheres (55,6%) e 16 homens (44,4%), conforme descrito no Gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Questão de gênero



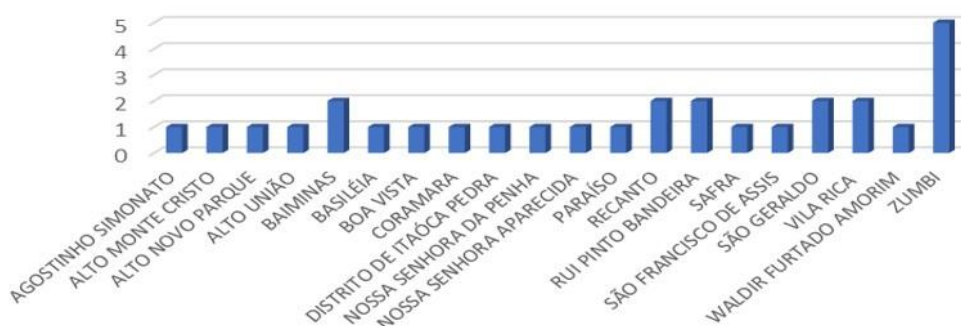
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

As questões relacionadas ao gênero e às práticas corporais na escola, principalmente no Ensino Médio, ainda são bastante complexas. Essa é uma temática relevante e necessária, que deve ser incluída nas aulas de Educação Física, abordando aspectos de igualdade, inclusão e valorização da diversidade. O fato é que, muitas vezes, as aulas de Educação Física são organizadas segundo estereótipos de gênero, ou seja, com atividades consideradas femininas e masculinas. No entanto, tal situação apresenta problemas e pode ser discutida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual a Educação Física está inserida, deve garantir que os estudantes compreendam as práticas corporais como dinamizadoras da cultura e integradoras da vida social, superando preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, bem como promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

Portanto, integrar questões de gênero nas aulas de Educação Física é um passo importante para promover igualdade e respeito. Isso não somente enriquece a experiência educacional, como também prepara os estudantes para interagir de maneira mais respeitosa e inclusiva na sociedade.

Quando perguntamos acerca do bairro onde os estudantes residem, percebemos uma grande variação de bairros da região. Vale ressaltar que a EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” é uma das três únicas escolas do município que oferta o Ensino Médio em tempo parcial⁶ no turno matutino, o que, muitas vezes obriga os estudantes de bairros distantes a optarem por esta escola, seja por não se identificarem com a educação integral, seja por precisarem trabalhar no contraturno. Foi percebido que o bairro Zumbi foi o mais citado, com cinco estudantes moradores, seguido pelos bairros Recanto e Baiminas, com dois estudantes moradores. Isso mostra que a maior parte dos discentes da turma pesquisada reside em bairros afastados da escola, conforme podemos observar no Gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Local de residência dos/as estudantes



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Vale ressaltar que o local de moradia dos estudantes impacta diretamente na frequência escolar e, consequentemente, o rendimento. É notório que os discentes com o maior índice de infrequência são os que residem em bairros distantes da escola, fato comprovado através do relatório da Busca Ativa Escolar ⁷, realizado mensalmente. Segundo Almeida (2004), “O endereço faz diferença para abonar,

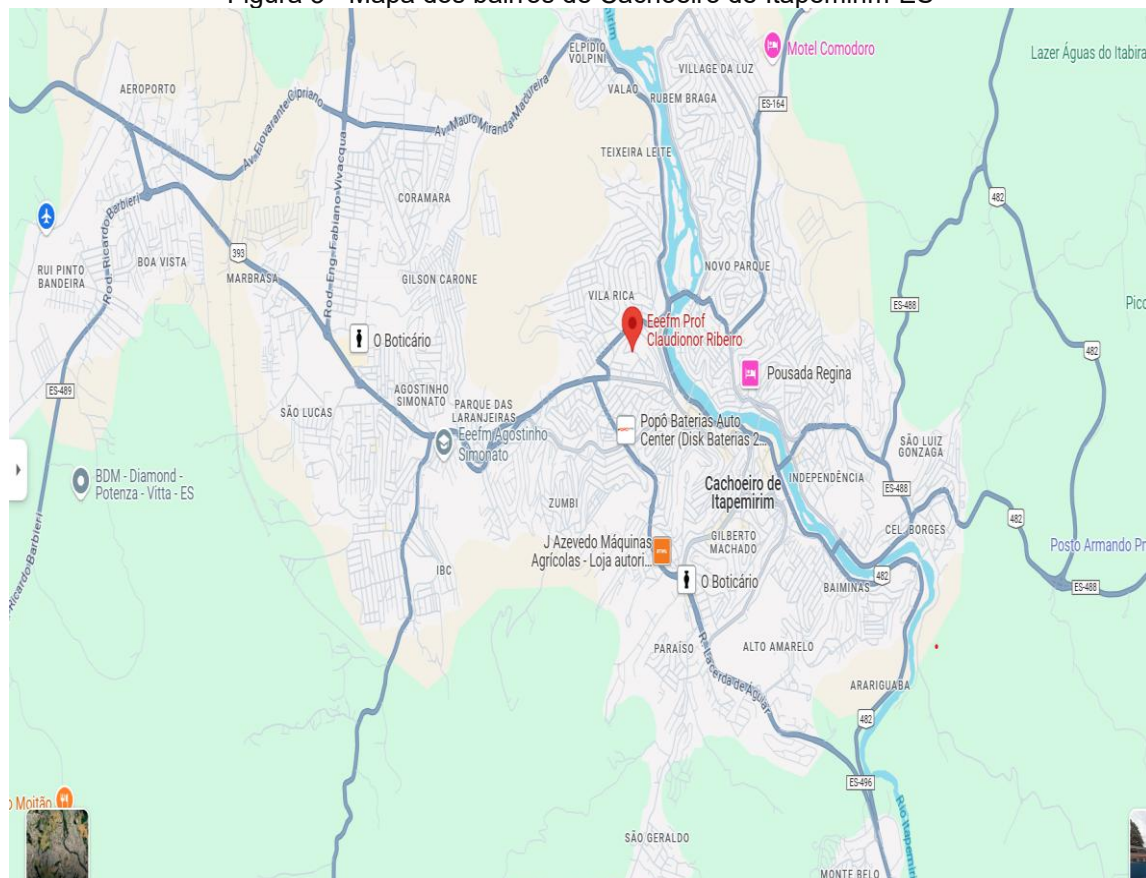
⁶ No Ensino Médio em tempo parcial, são ofertadas 6 aulas de 50 minutos por dia, ou seja, carga horária de 25 horas semanais. Na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, o horário do turno parcial é das 06h50min às 12h10min.

⁷ Mensalmente, é gerado pelo sistema SEGES o Relatório de Busca Ativa Escolar, que sinaliza os estudantes que possuem menos de 75% de frequência escolar, sendo possíveis candidatos à reprovação escolar.

desabonar, ampliar ou restringir acessos”, ou seja, o endereço influencia o acesso a diferentes oportunidades.

Quando perguntados sobre o meio de locomoção até a escola, a maioria dos estudantes apontou o transporte coletivo (ônibus), com 22 estudantes, correspondendo a 61,1% da turma. Em seguida, oito estudantes (22,2%) disseram ir a pé, quatro estudantes (11,1%) utilizam automóvel e dois estudantes (5,6%) utilizam moto. No Mapa abaixo, é possível observar a distância dos bairros citados pelos estudantes até a EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, o que justifica o transporte coletivo como o meio mais utilizado pela turma.

Figura 3 - Mapa dos bairros de Cachoeiro de Itapemirim-ES



Fonte: Google Maps 2025.

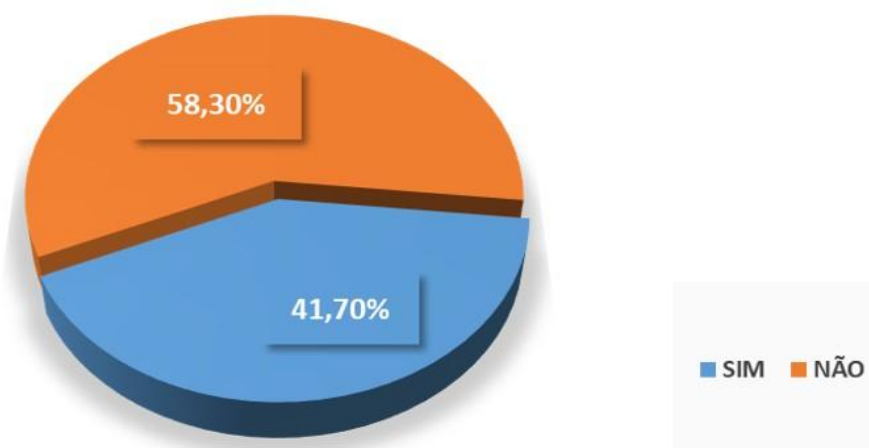
A extensão territorial de Cachoeiro de Itapemirim é estimada em 864,583 km². Sua população, em 2024, é estimada em 198.323 habitantes. O último censo, realizado pelo IBGE em 2022, apontou uma população de 185.786 pessoas, sendo 11.529 jovens entre 15 e 19 anos, dos quais 5.824 são homens e 5.705 são mulheres.

Ao analisarmos as respostas do questionário, observou-se que o bairro de residência influencia diretamente a escola frequentada durante o Ensino Fundamental. Foi verificado que os estudantes oriundos de bairros próximos à escola, como o bairro Zumbi, estudaram na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” ou EEEFM “Quintiliano de Azevedo”, ambas escolas estaduais. Os demais jovens frequentaram outras unidades de ensino localizadas próximas de suas residências.

Outro ponto importante identificado foi que a maioria dos discentes mora com mães, irmãos e avós, sem a presença do pai, realidade muito parecida com os demais discentes da escola, onde muitos criados por avós ou mães solos.

Além das questões familiares, verificou-se também a relação entre trabalho e juventude. Quando questionados sobre emprego, 58,3% (21 estudantes) afirmaram que não trabalham, enquanto 41,7% (15 estudantes) afirmaram estar empregados, conforme explicitado no Gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Quantidade de estudantes que trabalham



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Quando indagados em qual setor trabalham, a maioria respondeu que atua no setor administrativo como Menor Aprendiz⁸. Foi perguntado também o motivo pelo qual os estudantes trabalhavam no contraturno: sete (19,4%) deles disseram que trabalham por necessidade de complementar a renda familiar e nove (25%) informaram que trabalham por opção. Dentre os que responderam que trabalham por

⁸ O “menor aprendiz”, também conhecido como “jovem aprendiz”, é um programa de trabalho que visa inserir jovens entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho. A Lei do Aprendiz, também chamada de Lei n.º 10.097/2000, estabelece que empresas de médio e grande porte devem contratar aprendizes, com um percentual que varia entre 5% e 15% do total de funcionários.

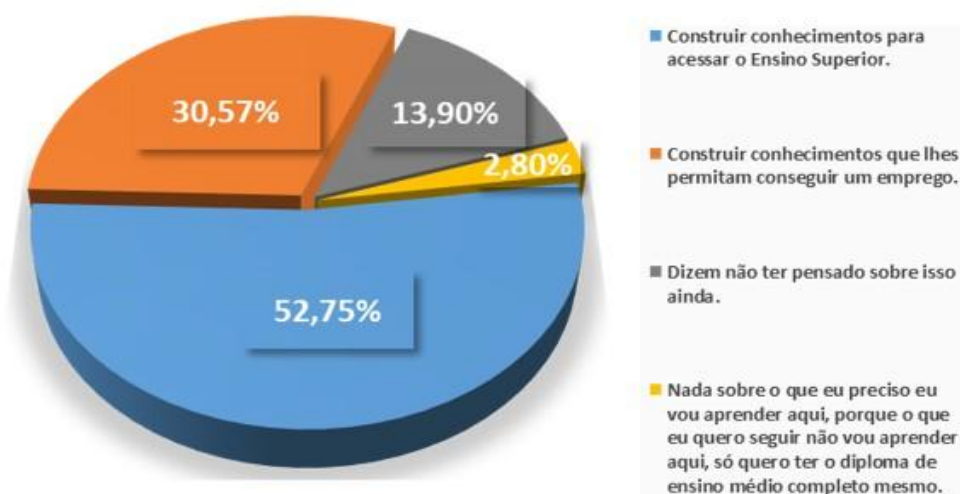
opção a maioria disse que é para nutrir os desejos da cultura juvenil, como comprar roupas, celulares, tênis, entre outros.

Quando perguntados por que escolheram a EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro” para cursar o Ensino Médio, as respostas foram diversas, mas a grande maioria dos entrevistados optou pela escola por conta da oferta no tempo parcial, visto que a maioria dos estudantes que respondeu tem interesse em trabalhar no contraturno.

É notório, no levantamento dos dados, que a escola foi escolhida por diversos motivos, mas nem todos/as gostariam de estudar na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. Para alguns/algumas, foi a única opção. O fator qualidade de ensino não é unanimidade entre os/as participantes da pesquisa, devido à falta de oportunidade. Muitos foram obrigados a estudar nesta escola por imposição do governo, que não ofertou vaga em unidades mais próximas de suas residências, evidenciando que a democratização do ensino e o acesso à educação não é totalmente igualitário. Assim, nota-se que a maioria optou pelo Claudionor Ribeiro por ter resistência ao ensino em tempo integral ou por precisar trabalhar no contraturno, como já mencionado anteriormente.

Seguindo o questionário investigativo, perguntamos quais são as expectativas dos estudantes em relação ao Ensino Médio. Pudemos observar que 52,75% (19 estudantes) pretendem construir conhecimentos para acessar o Ensino Superior, 30,57% (11 estudantes) pretendem adquirir conhecimentos que lhes permitam conseguir um emprego, 13,9% (5 estudantes) disseram não ter pensado sobre isso ainda, e 2,8% (1 estudante) disse que: *“nada sobre o que eu preciso eu vou aprender aqui, porque o que eu quero seguir não vou aprender aqui, só quero ter o diploma de ensino médio completo mesmo”*.

Gráfico 7 - Expectativas dos/as estudantes sobre o Ensino Médio



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A próxima pergunta do questionário abordou as expectativas dos estudantes ao terminar o Ensino Médio. A grande maioria manifestou interesse em cursar o Ensino Superior e construir uma carreira profissional. A preocupação de muitos estava relacionada à Prova do ENEM, vista como oportunidade de conseguir estudar em uma faculdade como bolsista, já que não possuem condições financeiras para custear um curso superior fora do município.

A pergunta seguinte tratou da importância da escola na realização dos objetivos dos estudantes. Por unanimidade, a resposta foi afirmativa, demonstrando acreditar firmemente no valor da escola para além dos estudos. Eles mencionaram que, além de adquirir conhecimento, a escola é um espaço de preparação para a vida adulta. Quando questionados sobre o incentivo familiar aos estudos, todos os sujeitos responderam que seus familiares os incentivam.

Ao serem perguntados se a escola atende às suas necessidades e interesses, as respostas foram diversas. Para a maioria, a escola atende, sim, às expectativas. Em contrapartida, em alguns depoimentos, percebemos que para um grupo de estudantes os conhecimentos propostos são, por vezes, rasos e sem sentido:

Não, há muitos conteúdos que eu gostaria de estudar e aprofundar, porém, é o tipo de coisa que a escola não aplica (W.P.C, 2025).

Mais ou menos, por conta de ser algo, muitas vezes, raso e repetitivo (R.R.F, 2025).

Os depoimentos destacam a relevância de um Ensino Médio alinhado aos interesses dos estudantes. Instituições de ensino que possuam instalações físicas adequadas para a realização de aulas dinâmicas, uma carga horária que proporcione aos professores a oportunidade de revisar suas metodologias e uma quantidade adequada de horas de estudo, ou seja, elementos que não foram considerados com a implementação do Novíssimo Ensino Médio.

As próximas indagações referem-se ao que gostam e ao que não gostam na escola. Sobre o que gostam, a grande maioria relatou o acolhimento da equipe pedagógica e do corpo docente como um dos fatores que mais agradam os estudantes.

As percepções dos discentes acerca das experiências negativas no ambiente escolar convergem para uma crítica central à monotonia pedagógica e à rigidez normativa. Os relatos evidenciam descontentamento acentuado com a predominância de métodos tradicionais e repetitivos, em detrimento de estratégias inovadoras que contemplem o uso de laboratórios, bibliotecas e, especialmente, atividades extraclasse e vivências externas. Essa demanda por uma “escola viva” choca-se com a estrutura disciplinar vigente, manifestada na insatisfação com as políticas de controle de horários e com a proibição do uso de dispositivos móveis.

Em suma, o descompasso entre as expectativas dos estudantes por uma aprendizagem dinâmica e conectada à realidade e as práticas pedagógicas e administrativas conservadoras revela um cenário de desengajamento que desafia a ressignificação do cotidiano escolar. Tal fato pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

Falta de atividades inovadoras, passeios escolares (F. S.R, 2025).

Regra de não poder usar o celular e da rigidez em questão da chegada atrasada (F. S.R, 2025).

Além da necessidade de assistirem a aulas com metodologias diferenciadas, percebe-se que alguns estudantes têm dificuldades em lidar com as normas e regras estabelecidas pela unidade escolar. Como citado nos depoimentos, existe um grande impasse em aderir ao regimento, no que tange ao uso do uniforme, chegar no horário de início de turno, entre outros. Tal situação acarreta insatisfação por parte dos estudantes, que se veem obrigados a cumprir as normas; contudo, muitos deles

participam do programa Menor Aprendiz, que exige o mesmo nível de cumprimento de regras. Outra questão bastante questionada neste ano foi a proibição do uso de celulares nas escolas, estabelecida pela Lei Federal n.º 15.100/2025 ⁹.

4.1.2 As percepções dos estudantes em relação à Educação Física escolar

Após as perguntas de cunho social, partimos para análises das perspectivas dos estudantes em relação à Educação Física. Nesse sentido, perguntamos se os estudantes praticam algum tipo de prática corporal fora da escola e que explicassem, se sim, qual?; se não, por quê? As respostas obtidas foram as seguintes: quatorze estudantes (38,9%) disseram não fazer nenhuma prática corporal fora da escola e 22 (61,1%) disseram que praticam alguma atividade física fora do ambiente escolar. Daqueles que disseram que não praticam, as justificativas foram distintas. A grande maioria, no entanto, atribuiu isso à rotina puxada entre estudo e trabalho, como podemos ver nos relatos a seguir:

Não, devido à minha rotina, o horário que chego em casa, muitas vezes não permite que eu consiga praticar alguma atividade (R.R.F, 2025).

Porque além de trabalhar eu também tenho que estudar, o que me empaca no momento, mas eu dou preferência aos estudos porque ele é meu foco no momento, porque precisarei do meu conhecimento para fazer uma boa prova no Enem (A.A.A, 2025).

Já os que disseram praticar algum tipo de prática corporal citaram as seguintes atividades:

Sim, só danço bastante (P.A.L, 2025).

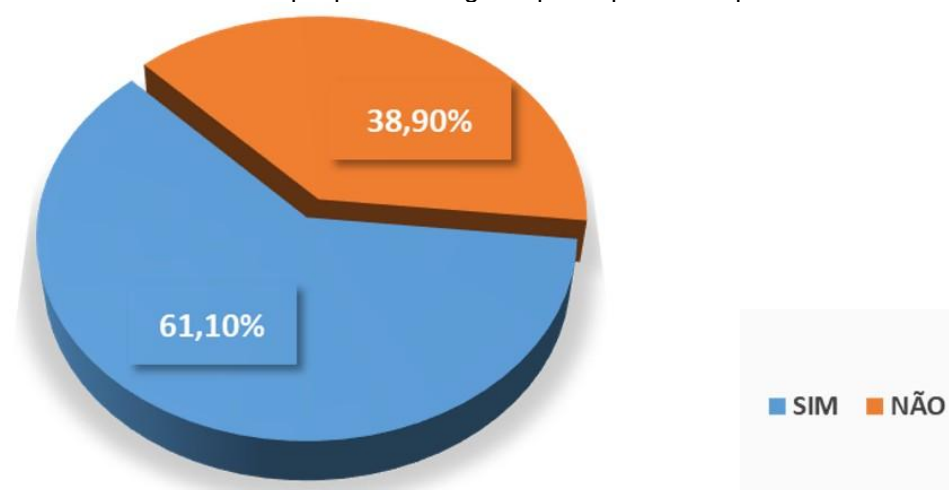
Sim, jogo futsal, às vezes eu corro (L.R.R, 2025).

Sim, pratico academia (A.B.F, 2025).

Sou um competidor de muay thai (E.N.M, 2025).

⁹ O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.º 15.100/25, que proíbe estudantes de usar telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares, inclusive no recreio e nos intervalos entre as aulas.

Gráfico 8 - Estudantes que praticam algum tipo de prática corporal fora da escola



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A pergunta seguinte foi relacionada ao Ensino Fundamental. Perguntamos: “Quais conteúdos de Educação Física você aprendeu no Ensino Fundamental?”

Os depoimentos revelam uma experiência escolar marcada pela predominância dos esportes coletivos tradicionais, com destaque para o futsal e o vôlei, frequentemente ensinados sob uma perspectiva de fundamentos técnicos e prática de jogos. Alguns relatos detalham a fragilidade da aprendizagem teórica e pedagógica: parte dos estudantes aponta para uma lacuna de conteúdo, resumindo suas vivências a um “nada aprendi” ou à repetição exaustiva do futebol, sugerindo uma prática docente por vezes limitada e pouco significativa para a formação integral do discente, como observado através de alguns exemplos de depoimentos a seguir:

Em todas minhas aulas de educação física só tinha futebol (P.A.L, 2025).

Vários tipos de jogos com bola, mas foi bem resumido (L.S, 2025).

Percebemos, em alguns desses relatos, que a falta de ampliação do repertório cultural e da diversidade de conteúdos no Ensino Fundamental impacta diretamente o interesse e o desenvolvimento dos estudantes em participarem das aulas no EM.

É notório, ainda, que, quando os participantes citam alguns conteúdos apreendidos, são mencionados o famoso quarteto fantástico (futsal, voleibol, basquete e handebol), nada além disso. Tais respostas refletem diretamente na próxima pergunta, em que perguntamos se eles acham importante ter aulas de Educação Física no EM. Além disso, solicitamos que justificassem as respostas. Das devolutivas que tivemos, somente um (2,8%) estudante disse não achar importantes as aulas de

Educação Física; os outros trinta e cinco (97,2%) acharam importante a presença da Educação Física no EM.

Os depoimentos destacam que a Educação Física no Ensino Médio desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar, atuando diretamente no combate ao sedentarismo e na melhoria da disposição física e mental para as demais tarefas escolares. Além do benefício fisiológico, como o desenvolvimento da coordenação motora, os relatos enfatizam o valor pedagógico da disciplina ao proporcionar o aprendizado técnico correto dos esportes e oferecer uma necessária quebra na rotina teórica da sala de aula. Para os estudantes, a prática funciona tanto como um fator de motivação e engajamento pessoal quanto como uma oportunidade de descoberta de novas modalidades esportivas. Temos, abaixo, alguns depoimentos:

Isso dá mais disposição para fazer as tarefas, e também é bom para o estado físico, faz as pessoas serem menos sedentárias (A.C.G, 2025).

Para não ter aulas em sala de aula o tempo todo (B.V.D, 2025).

Vale lembrar que faz bem para saúde, e melhora a coordenação motora (P.A.D, 2025).

O único estudante que respondeu não achar importantes as aulas de EF justificou, dizendo que:

Porque como o ensino médio é um preparatório para o ensino superior, então, acho um desrespeito com os estudantes colocarem aula de educação física, pois na minha vivência, os professores não conseguem ter controle de turma e deixando os estudantes livres ao invés de mostrá-los outras opções as quais interesse os estudantes e os motive a fazer as aulas. Além disso, colocar itinerários formativos e eletivas relacionadas a esportes na parte prática em turmas onde muitos estudantes não realizam as aulas, sem professores preparados, acaba piorando a situação (A.A.A, 2025).

A percepção desse discente revela um profundo tensionamento entre a função social do Ensino Médio e a legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular. O relato denuncia que, quando a disciplina falta intencionalidade pedagógica e se resume ao abandono docente ou ao controle ineficaz da turma, ela passa a ser vista como um obstáculo ao projeto de progressão acadêmica do estudante, e não como um direito ao conhecimento. Além disso, a crítica estende-se à implementação dos Itinerários Formativos e das disciplinas eletivas que, sob a

retórica da inovação, acabam por precarizar ainda mais a experiência escolar quando carecem de infraestrutura e de profissionais preparados para mediar a diversidade de interesses. Em relação ao Currículo Cultural, tal depoimento evidencia que a desmotivação não é intrínseca ao estudante, mas sim o resultado de uma oferta educativa que falha em oferecer opções significativas e contextualizadas, reforçando a urgência de uma prática docente que substitua o “tempo livre” pela produção rigorosa de saberes sobre a cultura corporal. Conforme defende Bracht (2011), a ausência de uma mediação docente qualificada e a falta de conteúdos que desafiem intelectualmente os estudantes reforçam a percepção da Educação Física como um componente marginal.

Sendo assim, fica evidente nas respostas enviadas que a maioria dos estudantes, apesar de muitos não frequentarem as aulas, sabe da sua importância tanto na escola quanto fora dela. Já para alguns, a Educação Física é somente um momento de descontração (descanso) entre uma aula e outra, enquanto julgam as demais disciplinas mais importantes e monótonas na sala de aula. Em alguns relatos a seguir, fica evidente esse conceito:

Por ser uma aula “descanso” entre as aulas repetitivas do cotidiano (M.V.F, 2025).

Para ter um tempo livre, para ter acesso a mais esportes e aprender sobre eles (L.M.L, 2025).

Para não ficar em sala de aula o tempo todo (M.C.E, 2025).

É notório que a disciplina deve superar o estágio da mera atividade física para se consolidar como um espaço de produção de saberes sobre a cultura corporal, sob o risco de, na ausência dessa intencionalidade, tornar-se um tempo vazio e desrespeitoso com a formação do estudante (Bracht, 2011).

Outro relato que nos chamou a atenção foi o de um estudante que reconheceu a importância de as aulas acontecerem, porém relacionou sua motivação em frequentá-las à postura profissional do professor. Na justificativa, ele diz:

Acho que sim, porém para isso acontecer precisamos de um apoio do professor, da perseverança dele para fazer com que os estudantes tenham realmente interesse em participar das aulas (P.A.D, 2025).

Percebemos também, e podemos evidenciar nas próximas perguntas que fizemos, que a didática do professor influencia diretamente a participação dos estudantes nas aulas. A desmotivação estudantil emerge quando “a prática pedagógica se distancia das expectativas e necessidades dos estudantes, resultando em evasão e desinteresse pela disciplina” (Souza, 2020, p. 45). Nesse contexto, a falta de uma intencionalidade pedagógica clara e a escassez de recursos reduzem a aula a uma mera transmissão mecânica de conteúdos, distanciando o estudante de uma participação ativa em sua própria aprendizagem (Libâneo, 2017).

As perguntas seguintes foram abertas e oportunizaram que os estudantes falassem diretamente sobre as aulas de Educação Física e a atuação do professor. A seguir, solicitamos aos estudantes que escrevessem o que lhes vinha à mente sobre as aulas de Educação Física (seja na sua turma atual ou a partir de experiências dos anos anteriores). Foram colocadas frases provocativas, e eles precisavam completá-las segundo suas opiniões. A primeira delas foi: “Às vezes eu gostaria de uma aula de EF”...

Os relatos dos estudantes evidenciam uma profunda insatisfação com a monotonia pedagógica e a falta de diversidade temática, revelando que a hegemonia do futsal e a repetição de conteúdos tradicionais atuam como barreiras ao engajamento e à participação coletiva. Para os estudantes, a Educação Física necessita de uma ressignificação que priorize a inovação e a ludicidade, com a introdução de modalidades não convencionais adaptadas à realidade local e que transcendam a obrigatoriedade impositiva do “fazer por fazer”. Além disso, existem obstáculos logísticos e motivacionais significativos, como o desconforto físico e a falta de incentivo, sinalizando que a construção de uma aula mais dinâmica, inclusiva e respeitosa às subjetividades é condição fundamental para que a disciplina cumpra seu papel de promover o interesse pela cultura corporal.

Nesse sentido, Bracht (1992) discute o “desinvestimento pedagógico” e a “esportivização” da escola. Ele argumenta que a Educação Física muitas vezes apenas reproduz a lógica do esporte de rendimento, excluindo aqueles que não possuem habilidades técnicas específicas, explicando o relato dos estudantes que se sentem desmotivados por “não conseguir praticar um esporte específico”. Observamos tal fato em algumas respostas dadas pelos estudantes:

Eu gostaria que as aulas de EF tivessem atividades inovadoras, muitas pessoas não praticam a aula porque não gostam, ou não conseguem praticar um tipo de esporte específico. (M.C.D, 2025).

É chata, pois só tem aula de futebol, não tem aula diferenciada somente o mesmo (M.V.V, 2025).

Tivesse mais exercícios ou esportes diferentes, pois acredito que algo inovador anima mais os estudantes (R.C.M, 2025).

Fosse mais leve, descontraída, respeitosa e mais diversidade de conteúdo que nunca vimos de forma adaptada a nossa realidade e ambiente (R.S.E, 2025).

A próxima frase foi: “Eu fico bravo(a) na aula de EF quando...” e as informações coletadas revelam que a prática pedagógica da Educação Física, quando reduzida à monocultura do futebol e ao ensino técnico tradicional, atua como um mecanismo de exclusão, especialmente de gênero e de estudantes com menor desempenho motor. A hegemonia do futsal é apontada como um fator que privilegia o público masculino e marginaliza as alunas, que não se veem contempladas por metodologias que carecem de ludicidade e diversificação. Ademais, a transição entre o “rola-bola” (onde grupos são excluídos por falta de mediação na escolha das atividades) e a excessiva formalidade das aulas teóricas ou da obrigatoriedade impositiva gera um distanciamento do aluno em relação ao componente curricular. O cenário é agravado por um ambiente de vulnerabilidade emocional, no qual a falta de habilidade técnica é punida com comentários pejorativos, evidenciando que a ausência de uma prática docente inclusiva e plural compromete a função social e formativa da disciplina no Ensino Médio.

Quando o professor só dá futsal, que é um jogo que, mas os meninos gostam de jogar do que as meninas, como, por exemplo, a minha sala, a maioria das meninas não joga nem pratica esporte físico, então acho que teria que ter jogos mais divertidos e legais de jogar (M.V.M, 2025).

Ouçõ comentários pejorativos por não ter habilidades com esporte (M.V.M, 2025).

A recorrência dos relatos que associam o desinteresse das meninas à predominância do futsal evidencia o que Altmann (2015) define como a cristalização de desigualdades de gênero no espaço escolar. Ao privilegiar modalidades historicamente masculinizadas, a prática pedagógica negligencia a diversidade da cultura corporal e ratifica a exclusão daquelas que não se enquadram no padrão de

performance esperado. Essa hegemonia esportiva, ao não mediar as relações de poder na quadra, permite que a falta de habilidade motora se torne alvo de estigmatização, transformando a aula em um ambiente de vulnerabilidade em vez de um espaço de desenvolvimento e inclusão.

Outra frase perguntada foi: *“Eu fico entediado (a) na aula de EF quando...”*

Eu às vezes, queria praticar outros esportes (L.D.M, 2025).

Quando o professor não dá esportes dinâmicos para os estudantes e só passa futebol, sendo um esporte que não gosto de forma alguma (M.L.O, 2025).

Quando é uma aula que somente os meninos participam (S.A.B, 2025).

Resumindo, as percepções dos estudantes revelam que a Educação Física no Ensino Médio opera em uma zona de tensão entre a reprodução de modelos excludentes e a demanda por uma prática pedagógica plural. A superação da “pedagogia do rola-bola” e da monocultura esportiva, conforme discutido à luz de Bracht (1992) e Altmann (2015), exige que o docente assuma o papel de mediador da cultura corporal, rompendo com a hegemonia técnica que marginaliza corpos e identidades. Para a disciplina recuperar seu sentido formativo, é urgente transitar para uma transformação didático-pedagógica, como propõe Kunz (2004), na qual a aula deixe de ser um espaço de obrigação ou exclusão para tornar-se um território de diversidade, inovação e autonomia. Somente ao considerar as subjetividades e as realidades contextuais dos discentes será possível converter o desinteresse atual em um engajamento crítico e duradouro com as práticas corporais.

A próxima frase provocativa foi: “Eu fico envergonhado(a) na aula de EF quando...” e algumas respostas foram:

Não sei praticar algo, ou faço de maneira errada (M.V.M, 2025).

Fico envergonhada quando o professor passa vôlei e eu não consigo sacar na maioria das vezes (L.S.G, 2025).

Erro algo ou ficam rindo de mim quando estou aprendendo (M.C.S, 2025).

Tais depoimentos demonstram que essa realidade de exclusão corrobora as críticas de Neira e Nunes (2009), que argumentam que o ensino da Educação Física pautado exclusivamente na técnica motora e no rendimento esportivo acaba por

segregar os estudantes que não possuem o perfil atlético esperado. Para os autores, essa abordagem tradicional ignora a pluralidade de saberes e transforma a aula em um ambiente de reprodução de padrões, em vez de um espaço de valorização das diversas identidades culturais.

Outra frase perguntada foi: “*Eu me divirto na aula de EF quando...*”, eles responderam:

Quando tem atividades dinâmicas e coisas divertidas (K.P.O, 2025).

Tem esportes diferentes do comum; tem aula que envolve todos os estudantes, é difícil ter aula que envolve todos, mas quando tem é legal (L.M.L, 2025).

Fazem de tudo para incluir todos nas aulas e trazem diferentes atividades (M.C.E, 2025).

Os discursos dos estudantes revelam que a valorização da Educação Física escolar está intrinsecamente ligada à capacidade do docente em diversificar os conteúdos e promover um ambiente de coletividade. Ao mencionarem o entusiasmo com “esportes diferentes do comum” e “atividades que fogem da rotina tradicional”, os sujeitos da pesquisa indicam que a inovação curricular atua como um potente agente de motivação, combatendo a apatia e o desinteresse.

Nesse sentido, o currículo cultural se efetiva quando a escola amplia o leque de manifestações tematizadas e garante que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam participar da produção de significados sobre as práticas corporais, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática, conforme defendem Neira e Nunes (2009).

A última pergunta foi “O meu professor perfeito seria”... e os relatos dados pelos estudantes emergem, com força, como críticas à invisibilidade feminina e ao privilégio dos talentos motores natos, gerando um apelo por profissionais que reconheçam a pluralidade de ritmos e garantam a equidade de gênero nas práticas. Além disso, mais uma vez, fazem uma súplica pela diversidade de conteúdos, refletindo a necessidade de um currículo negociado e não imposto:

Aquele professor gente boa que não é ignorante com os estudantes, que sabe ouvir o que queremos praticar, justo com as notas e as participações e que realmente nos mostra o que realizar esporte (B.V.D, 2025).

Um professor que passa diversidade de esportes, um professor que dá atenção aos seus estudantes e inclui mais as meninas (F.S.R, 2025).

Um professor que não exclui mulheres das atividades (M.C.E, 2025).

Um professor que realmente tenha interesse em ensinar e dar aula (L.F.D, 2025).

Depois das frases provocativas, voltamos às perguntas relacionadas às aulas de Educação Física. A questão abordada foi: o que eles mudariam nas aulas de EF e por quê?

As respostas foram diversificadas, como podemos relatar nos depoimentos a seguir:

A escolha de esporte para a aula. Porque às vezes os meninos escolhem o futebol, e muitas meninas acabam não participando da aula porque não sabem e não conseguem praticar (J.A.M, 2025, 2025).

Eu mudaria o futebol, porque é um jogo chato que a maioria dos professores só passam isso (M.V.V, 2025).

Eu tiraria o futebol, pois só os meninos jogam (A.C.G, 2025).

É visível que a maioria dos estudantes anseia por aulas mais dinâmicas e diversificadas. A repetição dos conteúdos aplicados pelo profissional impacta diretamente a participação e a aprendizagem dos discentes. Alguns estudantes citaram que não precisaria mudar em nada, que, do jeito que está, está bom, que querem só futsal. Foi notado que todas as respostas nesse sentido foram dadas por meninos que participam das aulas.

Como percebemos que a maioria dos estudantes que não participa das aulas são meninas, achamos necessário abordar questões de gênero em nosso questionário. Dessa forma, perguntamos aos estudantes qual era a opinião deles sobre se existem atividades esportivas/recreativas próprias para meninos e meninas e solicitamos que justificassem. Como podemos observar no Gráfico abaixo, as respostas foram distintas: 24 (66,7%) estudantes responderam que não e 12 (33,3%) responderam que sim. As justificativas para os que responderam não foram:

Acredito que todo esporte serve para homens e para mulheres (F.S.R, 2025).

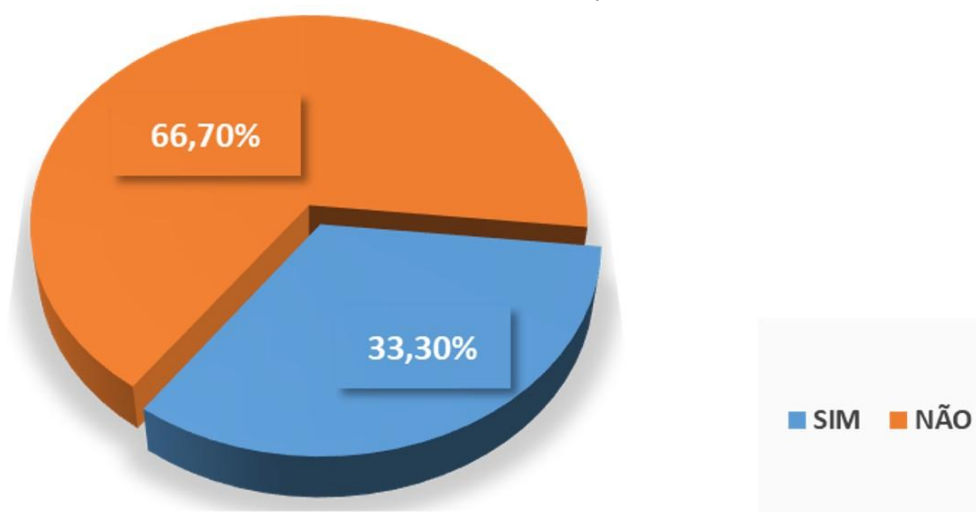
O esporte é para todos, independentemente do gênero (L.M.L, 2025).

Em contrapartida, aqueles que responderam que sim apresentaram justificativas variadas, tais como:

Existem brincadeiras e esportes para meninos e meninas, sim, só precisam de um professor que faça isso (B.L.W, 2025).

Muitas meninas não conseguem praticar o mesmo esporte que os meninos ou não conseguem”; “por que a sociedade é a sociedade”; “todos os estudantes podem participar, porém, em esportes que exijam o contato deveria criar algumas regras (M.C.S, 2025).

Gráfico 8 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que existam práticas corporais exclusivamente masculinas e/ou femininas



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Diante das opiniões dadas pelos estudantes, percebemos que ainda existe uma cultura de pensar a mulher como o sexo mais frágil e incapaz de praticar as mesmas atividades físicas que os homens.

Dessa forma, não podemos pensar em Educação Física escolar sem considerar como as questões de gênero influenciam culturalmente sua prática. É notório que existem fatores sociais atrelados ao desinteresse das alunas em participar das aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, como a pressão social. As meninas muitas vezes enfrentam pressão para se conformar a estereótipos de gênero que consideram a prática de esportes masculinizados. Além disso, existem questões que geram preocupações com a imagem corporal e o medo de julgamento, fatores que contribuem para o distanciamento das aulas (Goellner, 2010).

O resultado obtido na pesquisa reflete a necessidade de contemplar essas questões, enfatizando o tipo de espaço que deve ser promovido: a atividade física é

geralmente orientada por gênero e se manifesta em diferenças substanciais em relação às práticas esportivas, no contexto, no nível físico entre mulheres e homens e nos papéis sociais. Portanto, a Educação Física deve promover um espaço que permita a todos os estudantes a oportunidade de explorar individualmente habilidades e interesses, independentemente do gênero.

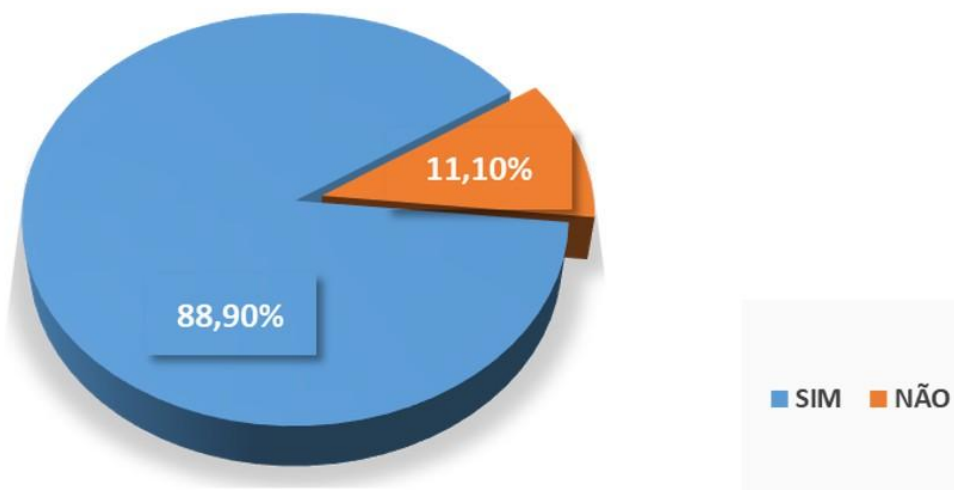
Seguindo a abordagem sobre gênero na Educação Física, perguntamos aos discentes se eles gostam de fazer aulas mistas (meninas e meninos juntos). Conforme observado no gráfico abaixo, os estudantes, em sua maioria, não se importam em fazer atividades físicas mistas. Dos 36 estudantes que responderam ao questionário, 32 (88,9%) disseram que sim, gostam de exercer atividades com meninas e meninos juntos, e 4 (11,1%) disseram não gostar de fazer aulas mistas. Solicitamos àqueles que responderam “não” que justificassem suas respostas, e algumas delas foram:

Dependendo do esporte, às vezes eles são violentos (J.A.M, 2025).

Gosto, só não gosto quando prejudicam os meninos nas aulas (M.C.E, 2025).

Os meninos são muito brutos e acham que têm que ficar se mostrando fortes, porém, o jeito que jogam é com brutalidade (L.F.D, 2025).

Gráfico 9 - Opinião dos estudantes sobre as aulas mistas

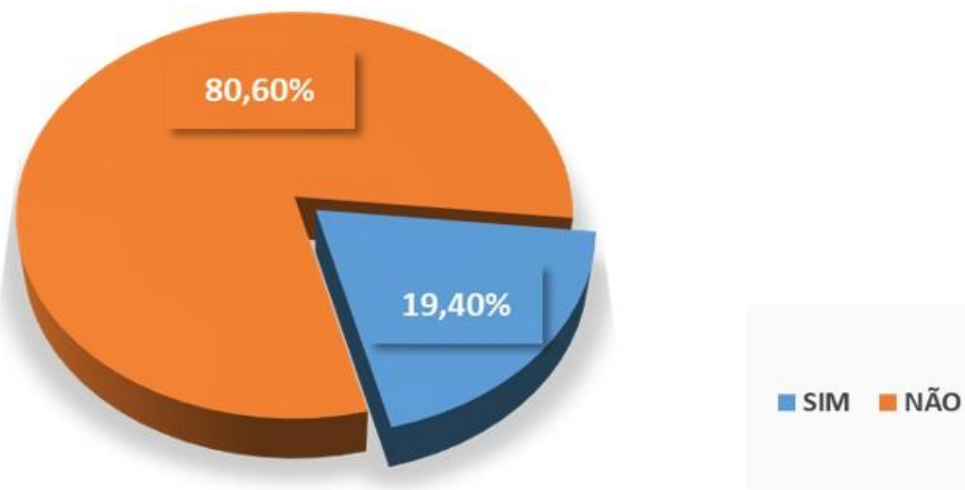


Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A próxima pergunta foi relacionada à discriminação durante as aulas de Educação Física. Perguntamos se eles já sofreram alguma discriminação durante as aulas e, em caso afirmativo, qual tipo. Dos 36 estudantes, 29 (80,6%) declararam não

ter sofrido discriminação durante as aulas de Educação Física, ao passo que 7 (19,4%) relataram já ter sido vítimas desse tipo de situação.

Gráfico 10 - Estudantes que já sofreram discriminação durante as aulas de EF



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Dos que relataram ter sofrido algum tipo de discriminação, observamos que a maioria das discriminações relatadas está relacionada às questões de gênero, bullying e à mistificação de alguns esportes só podem ser praticados por meninos, fato evidenciado em alguns relatos abaixo:

Quando era mais novo aconteceu um episódio de algumas pessoas ficarem rindo e zombando de algo que fiz errado (L.R.R, 2025).

Por conta do sobrepeso e bullying (M.V.M, 2025).

Quando o professor não me deixou jogar futebol por ser coisa de menino (M.C.E, 2025).

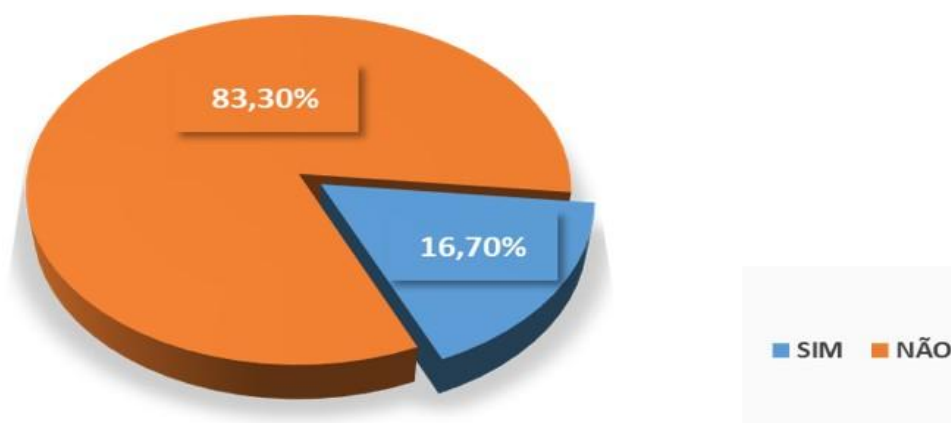
Fui jogar futsal e alguns meninos não ficaram muito felizes com isso por eu ser menina (B.V.D, 2025).

Na próxima pergunta, indagamos aos estudantes sobre quais contribuições a Educação Física oferece para a sua formação e que acreditam que serão utilizadas ao longo da sua vida. A maioria citou os benefícios das aulas de Educação Física para além da escola, visando o bem-estar e a qualidade de vida.

Em relação à implementação do Novo Ensino Médio e, mais recentemente, do Novíssimo Ensino Médio, investigamos a opinião dos estudantes sobre a redução das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Perguntamos se eles concordam com a

redução das aulas de EF no Ensino Médio. Trinta (83,3%) estudantes responderam que não concordam com a redução das aulas no Ensino Médio, e seis (16,7%) responderam que concordam com a redução das aulas de Educação Física no EM.

Gráfico 11 - Opinião dos estudantes sobre a redução da EF no Ensino Médio



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Dos seis estudantes que responderam ao questionário, pudemos perceber que os motivos estavam relacionados à cultura da hierarquização dos componentes curriculares, como observado nos relatos destacados:

Eu não participo das aulas, preferia algo que me auxiliasse no ENEM"; "não acho de extrema importância a prática de exercício (E.R.B, 2025).

Sim, precisamos focar nas matérias mais importantes para concurso como a matemática e português (C.V.G, 2025).

Concordo, pois há mais coisas/conteúdos que o governo e professores devem se preocupar (L.S.G, 2025).

Porque é um tempo que os estudantes podem estar em sala se preparando para prática de atividades que realmente vão afetar em sua vida pós-escola. Educação Física não é uma coisa que precise tanto (K.P.O, 2025).

É perceptível, através da opinião dos estudantes, que eles não veem importância nas aulas de Educação Física, demonstrando maior interesse em fazer outros conteúdos de cunho teórico e voltados para avaliações externas.

Para os demais discentes que não concordaram com a redução, as justificativas estiveram relacionadas à percepção que têm sobre a Educação Física, não como uma disciplina que agrega conhecimento, mas como um momento de

descanso e lazer entre uma aula e outra. A seguir, apresentamos as justificativas de alguns estudantes:

Porque acredito que fique um pouco chato as aulas, então com mais atividades físicas acredito que os estudantes fiquem mais descontraídos e menos desanimados (R.S.E, 2025).

Pois, isso meio que acaba sendo um dos únicos momentos que podemos dar uma respirada em meio a tanto dever (R.C.M, 2025).

Isso só levaria desânimo para fazer as demais aulas (L.R.R, 2025).

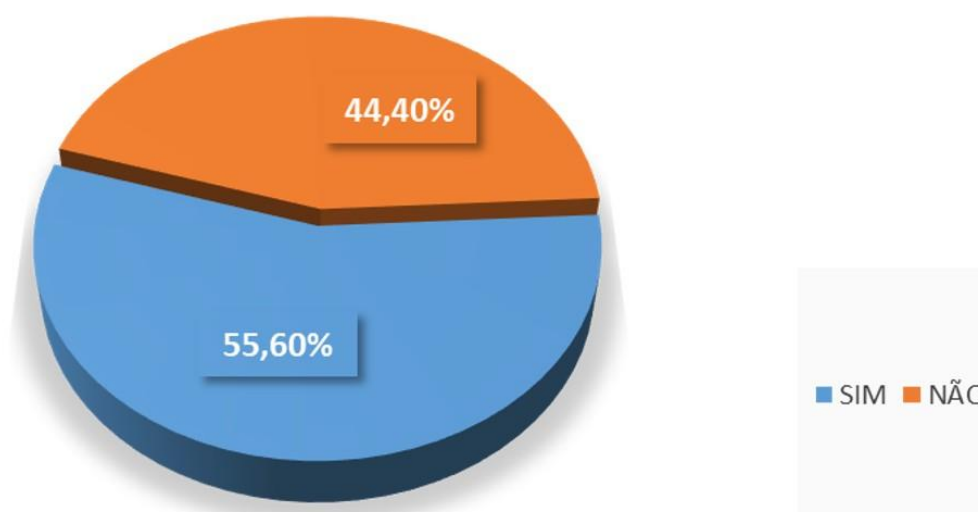
Muitas pessoas olham a aula como uma válvula de escape após aulas cansativas (S.A.B, 2025).

É bom ter aulas de esporte no meio da semana para distrair a mente (W.P, 2025).

Tal situação evidencia a visão histórica deturpada da Educação Física escolar como apenas um momento de descontração e válvula de escape para descanso de aulas consideradas “mais importantes”, segundo os estudantes.

A próxima pergunta é a mais importante de todo o questionário e nos permitirá compreender o ponto de partida da nossa intervenção. Perguntamos aos estudantes se participam das aulas de Educação Física e, além disso, questionamos aqueles que responderam “Não” sobre o motivo pelo qual não realizam as aulas. Só saberemos onde precisamos chegar se conhecermos de onde estamos partindo. No gráfico abaixo, apresenta-se o quantitativo de estudantes que participam das aulas. Dos 36 participantes, 16 (44,4%) disseram que não participam das aulas, e 20 (55,6%) disseram que participam. Os dados tornam-se mais interessantes quando consideramos a identificação dos estudantes: a maioria dos que não participam é composta por meninas, totalizando 12 alunas, algo comum de se observar em outras turmas da escola.

Gráfico 12 - Opinião dos estudantes quanto a participação das aulas de EF



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

As justificativas para a maioria das respostas foram a repetição de atividades, como futsal e vôlei, e a falta de motivação para participar das aulas, exemplificados a seguir:

Não tenho vontade nenhuma de fazer, sempre fico conversando com minhas amigas, às vezes até durmo, tenho um pouco de preguiça de fazer o esporte em si (M.C.E, 2025).

O professor só aplica duas atividades, vôlei e futebol e eu não gosto (M.V.M, (2025).

Por falta de interesse e pela repetição constante das mesmas atividades (M.A.B, 2025).

Pelo motivo do professor só passar aula de futsal (M.V.F, 2025).

Porque normalmente as aulas são repetitivas sempre é a mesma coisa, o professor deixa os estudantes fazerem o que quer, e não passa nada (M.V.V, 2025).

O anseio pelo aumento do repertório cultural é nítido nas respostas dadas por eles. Atividades monótonas e a cultura de prática do quarteto fantástico (vôlei, futsal, basquete e handebol) já não cabem na geração atual. As juventudes inseridas atualmente no âmbito escolar são mais críticas e necessitam de atividades mais criativas e motivadoras para poder despertar o interesse e, consequentemente, a participação deles.

Podemos perceber, a partir dos relatos dos estudantes, que é necessário ampliar as possibilidades de vivências com as práticas corporais, pois o quando essa

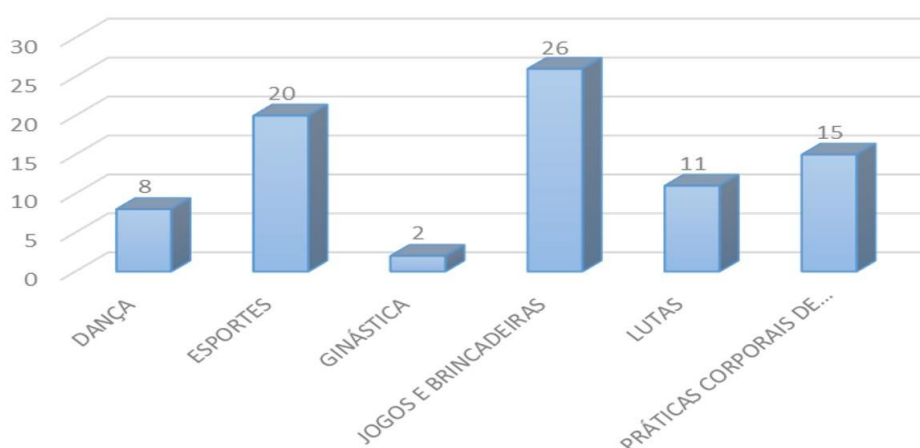
proposta não se concretiza de fato, geralmente culmina na percepção da Educação Física como disciplina secundária, sem relevância no desenvolvimento integral do estudante, diminuindo seu potencial formativo (Soares *et al.*, 2023).

Não estamos recomendando que as atividades às quais eles se referem devam ser abandonadas, mas sim que outras formas de abordagem sejam investigadas. Desejamos construir uma Educação Física no Ensino Médio que consiga contribuir com a formação integral dos jovens que frequentam a escola, acreditando na importância destas linguagens, sobretudo, em um momento posterior no qual a carga horária dessa disciplina foi ainda menor com a implementação do Novíssimo Ensino Médio.

A nossa última pergunta propositiva foi em formato semiaberto, para identificar quais seriam os conteúdos que eles gostariam de aprender nas aulas de EF. Solicitamos que eles marcassem até três opções dentre as que estavam dispostas. Eram elas: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Lutas, Dança, Ginásticas e Esportes de aventura. Além disso, deixamos aberta a opção de eles sugerirem outras práticas caso quisessem.

Dentre as opções postas, as três mais votadas pelos estudantes foram: Jogos e Brincadeiras, com 26 votos; Esportes, com 20 votos; e Prática Corporal de Aventura, com 15 votos, conforme podemos observar no Gráfico abaixo.

Gráfico 13 - Opinião dos estudantes sobre as práticas a serem realizadas nas aulas de EF



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A construção do Plano de Intervenção Pedagógica, que culmina na sistematização da Unidade Didática (Fase II), encontra seu embasamento empírico e sua justificação nos resultados obtidos na etapa diagnóstica (Fase I), realizada com

os estudantes da turma 2ºM2 da EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. Os dados quantitativos revelaram uma taxa de não participação significativa nas aulas, totalizando 44,4% dos estudantes (16 de 36) que declararam não participar das aulas de Educação Física (EF). É notório que a maioria dos sujeitos que se autoexcluem da participação é do gênero feminino (12).

A investigação das causas dessa exclusão, por meio das percepções dos estudantes, apontou que a baixa adesão está intrinsecamente ligada à repetição de conteúdos, com a prevalência do “quarteto fantástico” (futsal, vôlei, basquete e handebol) ainda dominando o repertório prático. Em contrapartida, os estudantes manifestaram um anseio nítido por aulas mais dinâmicas, criativas e diversificadas, com a solicitação explícita de Jogos e Brincadeiras como o conteúdo mais desejado para o aprendizado. Tais demandas são complementadas pela necessidade de um ambiente inclusivo, que combata a segregação de gênero e os comentários pejorativos sofridos por aqueles que demonstram menor habilidade.

Dessa forma, o diagnóstico forneceu a base concreta para o planejamento da intervenção (Fase II), tornando imperativo o desenvolvimento de uma Unidade Didática que vise promover maior participação, construída de forma participativa com os estudantes, articulando os conhecimentos sistematizados com suas vivências juvenis e, conseqüentemente, conferindo sentido pedagógico à disciplina de EF no Ensino Médio, superando sua visão histórica de mero momento de lazer ou “descanso”.

5 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1 Diálogos e Estratégias: a socialização dos resultados diagnósticos como base para o Planejamento Participativo

Dando continuidade à nossa pesquisa, foi realizada junto aos estudantes a análise dos dados coletados por meio das respostas obtidas no questionário investigativo, no dia trinta de julho. Toda quarta-feira, os estudantes da turma 2ºM02 têm, no segundo horário, a aula de Educação Física e, no terceiro horário, a aula do Itinerário Formativo relacionado ao esporte Rompendo os Limites do Esporte, ambas lecionadas pelo mesmo docente. Essas aulas foram aproveitadas para a realização da nossa intervenção. O início da intervenção se deu após o recesso escolar, devido ao calendário apertado com as burocracias educacionais, como avaliações externas, simulados preparatórios, semana de avaliações, ensaios para a festa junina, dentre outros.

Os resultados foram expostos por meio de slides para os estudantes. Após a análise, fizemos algumas perguntas propositivas para gerar reflexão sobre os conteúdos escolhidos pelos participantes da pesquisa. O objetivo da proposta foi observar como os discentes percebem o atual Ensino Médio, a Educação Física e, principalmente, compreender melhor certos comportamentos que os afastam de participar das aulas.

Fotografia 16 - Apresentação dos dados obtidos no questionário aos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Durante a apresentação dos dados coletados, notamos algumas situações de ansiedade e desconforto em relação às respostas, tais como:

Não sei como alguém escolheu esse tipo de atividade (L.L., 2025).

Eu quero aprender coisas novas, já não aguento mais ver os meninos jogando bola e as meninas ficarem sentadas mexendo no celular (S.S., 2025).

Essa diversidade de opiniões é esperada, pois estamos lidando com um grupo de jovens de diferentes culturas, que resultam... “[...] de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (Goellner, 2010, p. 73). Sendo assim, somos feitos de “corpos”, “[...] estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos” (Goellner, 2010, p. 72).

Ademais, foi percebido que mesmo aqueles participantes da pesquisa que só gostam da atual metodologia do professor, de dar somente dois conteúdos (futebol e vôlei) se sentiram motivados a vivenciar atividades diferentes.

Fato evidente durante a apresentação dos dados é a relevância da postura profissional do regente e de sua didática na motivação e participação dos discentes em aulas, sendo um ponto crucial, especialmente na Educação Física. Conforme observado nos relatos dos participantes da pesquisa, a motivação para a participação nas aulas está intrinsecamente ligada à perseverança e ao apoio do professor, além

do planejamento, que diversifica os conteúdos. Isso sugere que a desmotivação estudantil emerge quando “[...] a prática pedagógica se distancia das expectativas e necessidades dos estudantes, resultando em evasão e desinteresse pela disciplina” (Souza, 2020, p. 45). Logo, a forma como o docente conduz suas aulas e se relaciona com os estudantes pode ser um fator determinante para evitar o desinvestimento pedagógico, que se manifesta no desinteresse e na baixa participação dos estudantes. A didática, portanto, emerge como uma ferramenta poderosa para fomentar a participação ativa e o reconhecimento da importância das atividades propostas.

Durante a apuração dos dados, conforme citado anteriormente, o conteúdo escolhido pelos discentes foi Jogos e Brincadeiras. Trabalhar esse conteúdo no segundo ano do Ensino Médio é uma excelente forma de engajar os estudantes e promover um desenvolvimento integral que vai além do aspecto físico. Para essa faixa etária, a abordagem precisa ser mais elaborada, conectando a prática com reflexões críticas, estratégias complexas e relevância cultural e social. Segundo a BNCC (2017, p. 214):

A unidade temática Brincadeiras e Jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

No Ensino Médio, é essencial que jogos e brincadeiras sejam revistos, valorizados e ganhem novos significados, mesmo que já tenham sido abordados exaustivamente durante o Ensino Fundamental.

Nesse íterim, considerando a percepção de que o anseio dos estudantes é por um planejamento que aumente o repertório cultural e diversifique os conteúdos, foi ponderado planejar de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, atendendo aos seus anseios e expectativas, a fim de mitigar o desinteresse na participação das aulas.

5.2 Construção da Unidade Didática através do Planejamento Participativo

Após a apresentação e o debate dos dados levantados no questionário, deu-se início à discussão do planejamento participativo, pois entendemos que “[...] ele potencializa experiências educativas pautadas em princípios democráticos, já que todas e todos os/as sujeitos/as que participam do processo educativo se envolvem efetivamente com as escolhas realizadas nos projetos que elaboram” (Falkembach, 2008). Planejar de forma participativa é algo desafiador, pois estamos lidando com diferentes indivíduos com diferentes culturas. Nogueira e Freire (2018, p. 121) argumentam que “[...] estas construções enfrentam resistências [...]”, pois muitos/as estudantes questionam o fato de não terem aulas livres e atividades exclusivamente ligadas aos esportes.

No dia seis de agosto, foi realizado o planejamento das ações a serem realizadas durante a intervenção, utilizando-se ambas as aulas previstas. A pesquisadora apresentou, por meio de slides, o conteúdo escolhido pelos discentes, visto que, apesar de terem escolhido o tema a ser estudado, muitos desconheciam os tipos de jogos e brincadeiras existentes e em quais categorias se enquadram.

Em seguida, a pesquisadora, como mediadora da ação, dividiu a turma em seis grupos de seis integrantes, ficando a critério deles a divisão por afinidade. Após a divisão, foi entregue a cada grupo uma ficha com o nome de cada tipo de Jogos e Brincadeiras, sendo eles: Jogos Competitivos; Jogos Cooperativos; Jogos e Brincadeiras Tradicionais/Populares; Jogos e Brincadeiras de matriz africana; Jogos e Brincadeiras de matriz indígena; Jogos e Brincadeiras: gênero e inclusão; Jogos e Brincadeiras: Raciocínio e Estratégia; e Jogos e Brincadeiras: Jogos eletrônicos, para que pudessem aprofundar seus conhecimentos e auxiliar no planejamento das atividades propostas.

A proposta da pesquisadora foi que, por meio do Chromebook, eles pesquisassem no mínimo dois tipos de Jogos e Brincadeiras conforme o tipo de ficha entregue. Alguns grupos solicitaram ficar com dois tipos distintos de Jogos e Brincadeiras e receberam duas fichas; outros escolheram até mais de duas atividades para serem realizadas.

Fotografia 17 - Construção da Unidade Didática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 18 - Confeção dos cartazes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Em seguida, foi entregue uma cartolina para cada grupo e solicitado que eles criassem um cartaz com os nomes das atividades propostas, regras, tempo de duração e materiais utilizados. Acordou-se que cada grupo seria responsável pela execução das atividades juntamente com a pesquisadora. Abaixo, podemos observar, através do quadro, como ficou a organização das ações a serem realizadas durante as intervenções.

Quadro 3 - Organização da Unidade Didática a partir do Planejamento Participativo

TEMA	CONTEÚDOS	ATIVIDADES ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES	OBJETIVOS
Brincadeiras e jogos	Jogos Competitivos	Estafetas (Estafeta Ping-Pong, Estafeta da corrente); Passe 10; Queimada (queimada tradicional e queimada maluca). Estafetas de balões; Pique Bandeira.	- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos, valorizando o trabalho coletivo, respeitando as regras e lidando de forma construtiva com a competição; - Analisar a influência da competitividade nas relações interpessoais e praticar o Fair Play como ferramenta de inclusão e de respeito mútuo; - Analisar criticamente os valores da competição na sociedade contemporânea; desenvolver a autorregulação emocional e o Fair Play. - Discutir as regras e formular estratégias para a resolução de desafios durante os jogos competitivos, mantendo o respeito aos adversários.
Brincadeiras e jogos	Jogos Cooperativos	Lençolbol; Caneta na garrafa; Caça ao tesouro.	- Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática de jogos, promovendo a cooperação e a inclusão de todos; - Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nas práticas corporais; - Utilizar diferentes linguagens para resolução de conflitos; - Desconstruir o individualismo, de modo a fomentar a liderança compartilhada e a resolução coletiva de problemas complexos;

Brincadeiras e jogos (Cultura Popular)	Jogos e brincadeiras Tradicionais/Populares	Aquecimento – Diversos tipos de Piques (pique gelo, pique ajuda, pique corrente, pique queimada); Brincadeira Mãe da Rua; Pato, pato, ganso; Batata quente; Passa Anel; Amarelinha; Pula Elástico; Pula Corda; As cinco Marias; Pique Esconde; Dança da Cadeira; Pique Esconde.	- Experimentar e recriar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo seus significados e origens; - Resgatar a memória lúdica como patrimônio cultural; - Comparar o lazer de épocas passadas com o lazer digital atual.
Brincadeiras e jogos de matriz africana	Jogos e brincadeiras de matriz africana	Amarelinha africana; Escravo de Jó.	- Experimentar, fruir e valorizar brincadeiras e jogos de matriz africana, compreendendo sua importância para a diversidade cultural brasileira; - Valorizar a diversidade étnico-racial (Leis 10.639 e 11.645); - Conhecer e vivenciar alguns jogos de matriz africana; - Combater estereótipos e compreender a influência dessas culturas na identidade brasileira; - Valorizar os jogos e brincadeiras de matriz africana como patrimônio cultural brasileiro;

Brincadeiras e jogos de matriz indígena	Jogos e brincadeiras de matriz indígena	Gaviões e Passarinhos; Corrida do Saci; Briga de galo; Arremesso de lança Cabo de guerra;	- Experimentar, fruir e valorizar brincadeiras e jogos de matriz indígena, respeitando a herança cultural e recriando suas práticas no contexto escolar; - Combater estereótipos e compreender a influência dessas culturas na identidade brasileira; - Conhecer e vivenciar alguns jogos de matriz indígena; - Valorizar os jogos e brincadeiras de matriz indígena como patrimônio cultural brasileiro.
Brincadeiras e jogos (Inclusão e Diversidade)	Jogos e brincadeiras: Gênero e inclusão	Dinâmica Corpos eficientes e deficientes; Exibição da animação "Cuerdas"; Exibição da campanha publicitária "Invisible Players"; Cobra cega; Telefone sem fio; Briga de galo; Vôlei sentado; Futebol para cegos	- Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de jogos, respeitando as diferenças individuais de desempenho e promovendo a acessibilidade; - Analisar e discutir a animação espanhola "Cuerdas"; - Analisar e discutir a campanha publicitária "Invisible Players"; - Discutir sobre a desigualdade social e como ela se reflete na escola e nas práticas corporais; - Valorizar o esporte como forma de integração, diversão, lazer e convívio entre as pessoas; - Construir relações respeitadas e uma cultura não preconceituosa em relação às práticas corporais e a questões de gênero; - Problematicar a questão da acessibilidade e oportunidade das pessoas com deficiência na escola, nas práticas corporais e na sociedade;

			- Vivenciar esportes adaptado às pessoas com deficiência; - Dialogar e criar propostas para superação de preconceitos (capacitismo/sexismo)
Brincadeiras e jogos (Estratégia)	Jogos e brincadeiras: Raciocínio e Estratégia	Estafeta do jogo da velha; Cabeça, ombro e objeto; Torta na cara; Estafetas de perguntas e respostas com balões de água	- Desenvolver raciocínio lógico e criar estratégias individuais e coletivas para superar os desafios apresentados nos jogos; - Integrar capacidades cognitivas e motoras sob pressão; desenvolver tomada de decisão rápida e lógica estratégica.
Brincadeiras e jogos (Jogos Eletrônicos)	Jogos e brincadeiras: Jogos eletrônicos	Criação de um Jogo de obstáculos eletrônico; Mortal Kombat; Competição FIFA 2025; Kahoot; Jogos de perguntas e respostas na plataforma Genially; Vivenciar jogos na plataforma E-sports.	- Experimentar e fruir jogos eletrônicos para diversos fins, identificando seus limites e possibilidades de interações seguras e saudáveis; - Compreender a cultura digital, o fenômeno dos E-sports e a gamificação; atuar como "prosumidores" (produtores + consumidores) de conteúdo.
	Avaliação da Intervenção	Avaliação pelo <i>Google Forms</i> ; Roda de conversa; Dinâmica de avaliação	- Exercitar a autoavaliação, o autoconhecimento e o diálogo, compreendendo o processo de aprendizagem e expressando opiniões sobre as vivências corporais. - Avaliar de maneira formativa todo o processo de intervenção.

Fonte: Dados coletados e produzidos pelos/as estudantes e professora pesquisadora.

6 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: OS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO E AS PLURALIDADES DA CULTURA JUVENIL

6.1 A desconstrução da monocultura esportiva: limites e possibilidades nas vivências de jogos competitivos

As primeiras aulas práticas da intervenção, planejadas pelos estudantes e pela pesquisadora, aconteceram no dia vinte de agosto, durante as duas aulas previstas. De acordo com o que foi combinado durante o planejamento participativo, nossas atividades se iniciaram pela discussão sobre o conteúdo escolhido. Nesse caso, falamos sobre os jogos e brincadeiras competitivas nas aulas de Educação Física, o que, muitas vezes, é motivo de afastamento de alguns estudantes. Fato comprovado durante o questionário diagnóstico em que alguns participantes relataram sentir-se desconfortáveis em fazer as aulas por não possuírem habilidade suficiente para algumas práticas propostas e sofrerem represália de outros colegas.

Nesse sentido, a competição herdada do esporte de alto rendimento deve ser ressignificada na escola. Assim como diz Bracht (1992, p. 24): “O esporte na escola não deve ser o esporte da escola, mas o esporte da escola deve ser o esporte da educação.” Sendo assim, iniciamos a aula com um diálogo e os seguintes questionamentos: Vocês sabem o que são jogos competitivos e não competitivos? O que é uma competição sadia e não sadia? O que é fair play? As respostas foram diversas. Dois estudantes opinaram dizendo que não gostavam de perder e que, se fosse para perder, eles nem participariam. Outro relatou que não gostava de jogos competitivos por conta de outras pessoas não saberem respeitar quem tem menos habilidade. Algumas meninas disseram não gostar da competição. As falas geraram um debate acalorado, sendo necessária a intervenção da professora e uma explicação mais detalhada sobre competição e fair play. Quando a professora interveio para explicar o fair play, foi exercida a dimensão conceitual e atitudinal da Educação Física, sendo necessária a transformação do conflito em um objeto de conhecimento.

O relato apresentado evidencia uma tensão comum no cotidiano escolar, que é a reprodução da lógica excludente do esporte de alto rendimento, onde o sucesso de uns depende obrigatoriamente do fracasso de outros. Ao expressarem que não participariam caso a derrota fosse certa ou ao apontarem o desrespeito com os menos

habilitados, os participantes da pesquisa demonstraram como a competitividade desmedida pode ferir o princípio da inclusão. Sobre essa dinâmica, o Souza Júnior (2011) afirma que o ensino do esporte na escola deve ser orientado pelos princípios da solidariedade, da cooperação e da justiça social, e não somente pela busca da vitória ou pela exaltação da performance técnica individual.

Nesse sentido, após a troca de conhecimento em sala, os participantes da pesquisa foram direcionados à quadra da escola, onde receberam os primeiros comandos dados pela pesquisadora e pelos participantes do grupo responsáveis pelo encontro, neste caso, o Grupo 1.

Os jogos competitivos não devem ser vistos como mera distração, mas sim como um recurso didático que reflete a importância de abordagens pedagógicas alinhadas com as práticas sociais e culturais dos jovens (Santos, 2022). A aplicação de tais jogos em sala de aula é uma resposta à necessidade de renovação e modernização da educação, que busca tornar o aprendizado mais atrativo, dinâmico e contextualizado para os estudantes do século XXI.

No primeiro momento, a pesquisadora explicou o objetivo da aula e recapitulou o conceito de jogos competitivos e sua importância no EM. Em seguida, os estudantes do Grupo 1 explicaram quais atividades foram escolhidas por eles: estafetas, passe 10 e queimada tradicional.

Ressaltamos que haveria somente um grupo vencedor, visto que um dos objetivos dos jogos competitivos é que uma equipe vença a equipe oponente. Foi acordado entre a pesquisadora e os estudantes que cada atividade proposta valeria um ponto, e que venceria a equipe que, no placar geral, obtivesse maior pontuação.

Em seguida, os estudantes foram divididos em dois grupos, sendo um A e o outro B. A pesquisadora deixou que dois estudantes iniciassem a escolha e, com os demais integrantes do grupo, dividissem-se livremente, desde que houvesse o mesmo quantitativo de meninos e meninas nas equipes, a fim de garantir a equidade entre ambas. Cada grupo continha 17 integrantes, totalizando 34 estudantes presentes no dia do encontro. O interessante é que, a princípio, todos os presentes participaram das atividades propostas.

Fotografia 19 - Escolha das equipes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

As atividades tiveram início com as estafetas, sendo a primeira a do Ping-Pong. As equipes foram dispostas em fila. Após o sinal dado, os primeiros estudantes deveriam correr até o ponto especificado e tentar acertar a bola no copo; ao acertar, deveriam correr de volta para a fila e bater na mão do colega que seria o próximo a sair para realizar a tarefa. Vencia a equipe que terminasse primeiro. A equipe A venceu a primeira atividade.

Uma observação importante feita durante a realização da primeira atividade foi a dificuldade de mobilidade dos estudantes, inclusive para realizar movimentos simples de corrida, e, em seguida, em relação à coordenação motora e à precisão ao tentar colocar a bola no copo. A maioria dos participantes teve dificuldade na execução da tarefa.

Tal cenário corrobora a perspectiva de Freire (1989), ao afirmar que as dificuldades motoras observadas são reflexo de um repertório de experiências corporais insuficiente. Segundo o autor, o repertório motor é a base para construções cognitivas mais complexas; portanto, a escassez de vivências corporais básicas reflete diretamente na dificuldade de execução de tarefas que exigem coordenação e controle fino.

Além da dificuldade na execução da atividade, foi percebida a resistência dos estudantes em realizar as tarefas com o uso do tênis. Grande parte solicitou e ponderou que só participaria das atividades se fosse sem o calçado, visto que não têm costume de realizá-las usando tênis. Tal fato causou preocupação à pesquisadora, já que o uso do tênis é obrigatório segundo o regimento escolar e

também garante a segurança dos estudantes. Após os acordos realizados entre os participantes e a pesquisadora, todos os estudantes participaram das atividades.

Fotografia 20 - Estudantes realizando a atividade da Estafeta Ping-Pong



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A segunda atividade proposta pelos estudantes foi uma variação da estafeta, denominada estafeta de corrente. Nela, cada participante da equipe, ao sinal dado pela professora, deveria correr até o ponto estipulado por um cone, contorná-lo e, ao retornar, segurar a mão do próximo membro da equipe. O objetivo era formar uma grande corrente sem soltá-la; venceria a equipe que não quebrasse a corrente e realizasse a atividade no menor tempo possível. A equipe A, mais uma vez, se consagrou vencedora dessa atividade, totalizando dois pontos no placar geral.

É notório o espírito de competição instaurado na turma. Em atividades anteriores, propostas por colegas de profissão, era perceptível a competição enraizada entre os participantes, o que gerou maior motivação para participar das atividades. Como enfatiza Bracht (1992, p. 48):

A competição no esporte escolar não deve ser vista apenas como um fim, mas como um elemento da cultura corporal que, se bem orientado, canaliza o interesse do aluno e promove a superação de limites individuais e coletivos através da comparação de desempenhos.

Fotografia 21 - Estudantes realizando a estafeta da corrente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima atividade proposta pelo Grupo 1 foi o Passe 10. O jogo teve início de forma semelhante a uma partida de basquete, com o lançamento da bola pela professora. O objetivo do jogo era que os/as jogadores/as da equipe com a posse de bola trocassem passes até completar 10, para então marcar um ponto. A equipe adversária deveria impedir e interceptar os passes. Não era permitido roubar a bola da mão das pessoas, nem driblar a bola. Vence a equipe que atingisse primeiro 10 pontos. Se a bola caísse, a contagem zerava.

Foram realizadas várias partidas, já que a tentativa de incluir todos os integrantes das equipes causou tumulto e não foi possível atingir o objetivo do jogo. Além disso, o risco de causar uma lesão em algum participante estava elevado. Portanto, optamos por fazer várias partidas contendo 6 integrantes de cada equipe, sendo 3 meninos e 3 meninas. Foi necessário utilizar os coletes para melhor identificação das equipes e organização do jogo. A equipe B venceu a brincadeira de 3x2, fazendo 1 ponto no placar geral da aula.

Fotografia 22 - Estudantes realizando a atividade do Passe 10



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A última atividade proposta pelos estudantes foi a Queimada tradicional. Os dois times se posicionaram em um campo dividido por uma linha central. Esta não podia ser ultrapassada; caso isso ocorresse, o jogador infrator teria que ir para a área do queimado. O jogador devia arremessar a bola contra o time adversário, visando acertá-lo. Se isso acontecesse, o jogador adversário ficava temporariamente eliminado (queimado) do jogo. Por outro lado, os adversários tentavam se espalhar pelo campo para não serem atingidos pela bola. Se a bola não atingisse ninguém e apenas quicasse no campo adversário, o jogador da outra equipe podia pegá-la sem o risco de ser “queimado”. Os jogadores eram “queimados” nos seguintes casos: quando a bola atingia qualquer parte do corpo ou quando tentavam pegar a bola, mas a deixavam cair. Os jogadores “queimados” deviam ir para uma área específica, atrás do campo do time adversário. Durante a execução da atividade, algumas regras foram implementadas visando aumentar o nível de dificuldade. Vencia a equipe que conseguisse “queimar” o maior número de jogadores oponentes. Foi sugerido aos participantes que utilizassem duas bolas para tornar a atividade mais desafiadora. Nessa atividade, a equipe A queimou o maior número de oponentes, marcando um ponto no placar geral, finalizando a aula com o placar de 3×1 para a equipe A.

Fotografia 23 - Estudantes participando da Queimada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A primeira aula superou as expectativas da pesquisadora, visto que a turma tinha quase a metade dos estudantes que nunca haviam participado, neste ano, de nenhuma aula, mas desenvolveram todas as atividades propostas. Foi observado que, devido à participação de todos os discentes, o tempo planejado para a realização das atividades foi curto, pois eles gostaram tanto da execução da aula que queriam repetir algumas tarefas.

Ao final das atividades, foi realizada uma roda de conversa para, juntos, analisarmos a aula. Os estudantes responderam com empolgação que haviam gostado muito e que já estavam ansiosos pelo próximo encontro.

Fotografia 24 - Estudantes que participaram do primeiro encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Nosso segundo encontro aconteceu no dia 27 de agosto, conforme previsto no cronograma planejado juntamente com os discentes. Nele, trabalhamos ainda os Jogos Competitivos, tendo em vista que o grupo responsável por esse conteúdo escolheu diversas brincadeiras que demandavam mais tempo para serem executadas.

Sendo assim, nesse dia começamos com um alongamento e, em seguida, realizamos duas atividades de estafetas. Foi observado que os estudantes interagiram e gostaram muito desse tipo de atividade, o que acarretou eles não renunciarem à execução de todos os exercícios planejados durante o planejamento.

Fotografia 25 - Explicação das atividades e alongamento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Antes de as iniciarmos, foi necessário refazer as equipes formadas no primeiro encontro, considerando as situações de conflitos entre os participantes de uma das equipes. Dessa forma, a turma ponderou refazer as equipes. A princípio, por

intermédio da pesquisadora, foram separados os estudantes homens que continham o mesmo porte físico, sendo esse um dos motivos de insatisfação da turma nas atividades passadas. A professora separou os seis meninos mais fortes, sendo três para cada equipe, e sugeriu que os demais integrantes fossem escolhidos pelos próprios integrantes de cada equipe. Neste dia, compareceram 30 discentes e todos participaram ativamente de tudo o que foi proposto, ficando cada equipe composta por quinze jogadores. Após a separação dos times, foi notada uma melhor satisfação dos estudantes em relação à divisão da turma.

Em seguida, foi realizada a primeira incumbência: a estafeta de balões. Cada integrante da equipe encheu uma bola e colocou em uma das traves da quadra. A equipe A ficou com a cor rosa e a B com a azul. Ao sinal dado pela professora, o primeiro integrante de cada equipe deveria correr até a trave, pegar uma das bolas com a cor correspondente à sua equipe e estourá-la, utilizando qualquer parte do corpo, exceto as mãos e os pés. Ao furar a bola, eles deveriam retornar e bater na mão do próximo colega, que realizaria a mesma tarefa. Venceu a equipe que terminou primeiro. O interessante foi observar a criatividade dos estudantes, que utilizaram a parede, a trave, o chão e até outros integrantes da equipe para estourar as bolas. A equipe B venceu, marcando um ponto no placar geral.

Fotografia 26 - Os estudantes realizando a estafeta de balões



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima atividade foi uma variação da estafeta, em que as equipes, dispostas em fila, estavam com uma bola cada. Ao sinal da professora, os participantes deveriam passar a bola para o colega de trás que, ao recebê-la, deveria passá-la por baixo das pernas para o próximo, realizando um percurso em zig-zag, ora por cima da cabeça, ora por baixo. Ao chegar ao final, o último integrante voltava para a frente e o processo recomeçava. Venceu a equipe que terminou primeiro. Nessa atividade, a equipe A foi a vencedora.

Fotografia 27 - Os estudantes realizando a estafeta zig-zag



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A terceira atividade foi uma variação da queimada tradicional, na qual o integrante “queimado” das equipes podia se deslocar para as três extremidades da quadra adversária, aumentando o nível de dificuldade do jogo. Venceu a equipe que conseguiu eliminar todos os integrantes da equipe adversária primeiro. Nessa atividade, a equipe B se consagrou vencedora.

Fotografia 28 - Os estudantes realizando a Queimada dos Três Lados



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A última atividade proposta aos estudantes foi o Pique-bandeira. Foram colocados, em cada extremidade da quadra, dois cones pequenos, e o objetivo era que cada equipe capturasse o cone da equipe adversária sem ser tocada. Caso fosse pega, a pessoa deveria permanecer imóvel até que um colega da mesma equipe a salvasse. Nessa atividade, a equipe B venceu o primeiro jogo.

A princípio, colocamos todos os 30 estudantes para participar ao mesmo tempo; porém, percebeu-se que o jogo não evoluía devido ao grande número de participantes para o espaço disponível. Nesse sentido, os próprios estudantes sugeriram dividir em dois jogos com menos integrantes. Realizamos, então, duas partidas: a primeira com oito integrantes por equipe e a segunda com sete integrantes. Dessa forma, todos os estudantes puderam participar da atividade. No placar geral, a equipe B venceu por 3×2.

Fotografia 29 - Os estudantes realizando o Pique Bandeira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Conforme definido no planejamento participativo, ao final do encontro realizamos uma roda de conversa que permitiu verificar a percepção dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas. Pelas falas, ficou claro que a turma se envolveu bem com o que foi proposto.

Os pontos mais destacados pelos estudantes foram a importância da quebra da rotina escolar, o incentivo à participação de quem costuma se excluir das aulas de Educação Física e o papel dos jogos na promoção da interação e do trabalho em equipe. Essa percepção confirma o que Darido (2003) discute sobre a importância de uma Educação Física que faça sentido para todos, respeitando as diferenças e não se concentrando apenas no rendimento técnico.

É claro que nem tudo ocorreu de forma perfeita: surgiram questões relacionadas ao comportamento e ao excesso de competitividade de alguns participantes, mas esses são desafios naturais do processo e que precisarão ser trabalhados nas próximas aulas. Afinal, como defende o Souza Júnior (2011), esses conflitos que aparecem ao longo do jogo constituem oportunidades pedagógicas para

discutir valores e superar a exclusão. Durante o diálogo, algumas falas foram pontuadas, como:

Foi muito bem construído, me diverti muito e consegui praticar coisas que não praticava (P.A.D, 2025).

Achei muito bom, porque todos os estudantes participaram coletivamente, além disso, os jogos passados incluíram todos os estudantes, sem que meninos e meninas tenham dificuldades para participar (M.A.B, 2025).

Eu achei muito bom, porque todos conseguiram participar e brincar, todos gostaram muito, porém muitas pessoas são muito competitivas, não tiveram fair play e se excederam em certos jogos, só isso que não achei muito legal (R.C.M, 2025).

Eu gostei muito dessa aula, a gente saiu da rotina e todos participaram (S.A.B,2025).

A aula foi muito interessante, pois não jogamos só vôlei e as meninas também participaram (N.P.A, 2025).

Eu adorei as brincadeiras, ainda mais porque todos os estudantes jogaram (R.R.F, 2025).

Fotografia 30 - Os estudantes que participaram do segundo encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.2 Práticas cooperativas como ferramenta pedagógica: a desconstrução do individualismo nas aulas de Educação Física

Seguindo o previsto no cronograma realizado junto aos estudantes, no dia 3 de setembro realizamos as atividades propostas para as duas aulas da semana. O conteúdo escolhido foi Jogos Cooperativos. Neste dia, compareceram à escola somente 28 estudantes, devido às fortes chuvas na região.

Assim como no primeiro encontro, trabalhamos um pouco o conceito de Jogos Cooperativos, sob a premissa de que o objetivo principal é jogar com o outro e não contra o outro. Entendemos, portanto, que a prática pedagógica da Educação Física deve utilizar o jogo como ferramenta para desenvolver a ética e a empatia, desconstruindo a ideia de que o esporte serve apenas para identificar vencedores e perdedores (Brotto, 2002).

Após o diálogo em sala, nos dirigimos à quadra coberta para a realização da aula, dando início às atividades e reforçando o objetivo desses tipos de jogos e brincadeiras. Ademais, realizamos um alongamento e partimos para as atividades recomendadas pelos estudantes.

Fotografia 31 - Explicação dos objetivos das aulas e o relembando o conceito de Jogos Cooperativos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 32 - Alongamento antes das atividades



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

A primeira brincadeira foi a atividade do “Arco Passa por Todos”. Dispostos em um grande círculo, os participantes deveriam estar de mãos dadas, e um arco foi colocado entre os braços de um dos integrantes. O objetivo da brincadeira era que todos passassem pelo arco sem soltar as mãos. Foi estabelecido um tempo de 2 minutos para a execução da atividade, e objetivo foi alcançado pelos discentes.

Fotografia 33 - Os estudantes participando da brincadeira do Arco Passa por Todos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima atividade foi o “Balão ao Centro”, nome dado pelos integrantes da equipe. A princípio, realizamos a atividade com todos os participantes, mas percebemos a necessidade de dividir a turma para garantir a qualidade da execução, já que, no formato inicial, houve muito tumulto. Sendo assim, a turma foi dividida em dois grupos, devido ao grande número de participantes.

Fotografia 34 - Os estudantes participando da brincadeira balões ao centro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Dessa forma, foi solicitado que os estudantes se dividissem por afinidade em dois grupos. Dispostos em dois círculos com a mesma quantidade de integrantes, quatorze em cada, deveriam manter um balão no ar sem soltar as mãos. Eles podiam utilizar qualquer parte do corpo para manter o balão no ar; porém, em hipótese alguma poderiam separar as mãos ou desfazer o círculo. Com o passar do tempo, o grau de dificuldade foi aumentado, colocando dois e, depois, três balões no centro. Foi estipulado também um tempo de 2 minutos para que a equipe completasse o desafio.

Como foi necessária a divisão da turma no início da brincadeira, mesmo que tenha sido explicado que não se tratava de uma competição, mas sim de ajuda mútua para atingir o objetivo final, percebeu-se que, devido à rivalidade existente entre os estudantes, enraizada desde o ano passado, eles competiam entre si. Por diversas vezes, foi necessária a intervenção da professora/pesquisadora para lembrá-los de que se tratava de uma atividade cooperativa. De acordo com Brotto (2002), a dificuldade de implementar a cooperação no ambiente escolar reside no fato de que os estudantes são historicamente condicionados à competição, tornando a transição para o “jogar com o outro” um processo gradual de reeducação. Essa teoria confirma o que foi observado na prática, em que a rivalidade enraizada entre os participantes exigiu intervenções constantes para que o objetivo cooperativo fosse mantido.

Fotografia 35 - Os estudantes participando da brincadeira balões ao centro divididos em dois grupos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A seguir, executamos a brincadeira da Caneta na Garrafa. Divididos nos mesmos grupos, cada integrante deveria segurar a ponta de um barbante, formando um grande círculo. Ao centro da roda, estava amarrada uma caneta pendurada. O objetivo da brincadeira era que, por meio do trabalho coletivo e sincronizado, os participantes colocassem a caneta na garrafa pet disposta ao centro.

Fotografia 36 - Os estudantes participando da brincadeira Caneta na Garrafa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Realizamos uma variação da brincadeira, aumentando o grau de dificuldade. Solicitamos que os integrantes ficassem de costas e só virassem o tronco para executar a ação. Por fim, foi solicitado que os estudantes amarrassem o barbante na cintura e, por meio da sincronização do corpo, colocassem a caneta na garrafa.

Fotografia 37 - Os estudantes participando da variação da brincadeira Caneta na Garrafa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Foi observado que, nessa atividade, aconteceu a mesma reação da primeira atividade: os participantes queriam competir para ver qual grupo conseguia atingir o objetivo primeiro. Por vezes, foi necessária a intervenção da professora para orientá-los quanto ao verdadeiro objetivo da cooperação.

Além da competição cultural, observamos a dificuldade de coordenação motora que a maioria dos participantes apresentou ao realizar tarefas simples, incluindo a falta de orientação quanto à lateralidade, como distinguir direita e esquerda. Essa deficiência pode ser compreendida sob a ótica de Go Tani (2006), que argumenta que o desenvolvimento motor não ocorre de forma espontânea ou puramente biológica, mas sim por meio de uma estruturação hierárquica de habilidades. Segundo o autor, a aprendizagem motora depende de um processo de organização interna em que o indivíduo deve interpretar estímulos e responder com movimentos coordenados. Quando tarefas simples não são executadas com fluidez, há indícios de que a base do repertório motor não foi devidamente consolidada, comprometendo a autonomia do sujeito em práticas físicas mais complexas e na própria orientação espacial no mundo.

A quarta atividade foi a estafeta “ponte”. Nessa brincadeira, os estudantes deveriam estar dispostos em filas, utilizando alguns tatames para executar a travessia do “lago”. Ao comando dado pela pesquisadora, os estudantes deveriam atravessar o “lago” (espaço delimitado pela professora), utilizando os tatames como ponte. O mais

interessante é que todos deveriam atravessar juntos, ou seja, seria necessário o trabalho em equipe e a cooperação para chegar ao destino.

Fotografia 38 - Os estudantes participando da Estafeta da Ponte



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Como nas demais tarefas, o número de participantes era grande. Então, foi necessária a divisão, dessa vez em três grupos, agora com integrantes diferentes das brincadeiras iniciais. Eles se dividiram sem problema algum. Vale ressaltar que, mesmo com a divisão da turma para realizar as atividades, a professora explicava o motivo pelo qual estavam divididos e sinalizava que, para cumprirem o que estava proposto, todos deveriam executar a tarefa.

Os três grupos, dispostos em filas, deveriam utilizar dois tatames cada para atravessar o lago, sendo que todos os integrantes deveriam atravessar ao mesmo tempo e não poderiam pisar fora do tatame, pois teriam que reiniciar a tarefa. Todos conseguiram atingir o objetivo final. Vale ressaltar o “espírito competitivo” instaurado nesta turma. Foi necessário, em um dos momentos, que a professora solicitasse que

cada grupo realizasse a atividade por vez, para que não surgisse competição novamente entre eles.

A quinta atividade foi o Lençobol. Os participantes, divididos em dois grupos, deveriam, a princípio, segurar um tecido coletivamente e lançar a bola disposta ao centro do pano para o outro grupo. O objetivo era que eles não deixassem a bola cair. Foi explicada a necessidade de sincronia e cooperação para a realização da tarefa. Inicialmente, tiveram muita dificuldade para manusear a bola no tecido, mas logo conseguiram realizar o que foi proposto.

Fotografia 39 - Os estudantes participando do jogo Lençobol



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Dificultando e finalizando essa atividade, montamos a rede de voleibol e propusemos o jogo de vôlei com o tecido, mantendo o mesmo objetivo da primeira atividade: não deixar a bola cair no chão. Lembramos que, ao contrário do voleibol convencional, o objetivo era fazer com que a bola caísse no campo adversário para pontuar. Nesse jogo, eles pontuavam quando a bola lançada por um grupo era recepcionada pelo outro sem que caísse do tecido. Os estudantes tiveram bastante dificuldade na execução, mas conseguiram cumprir a proposta do jogo.

Fotografia 40 - Os estudantes participando do jogo voleibol de Lençol



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Neste dia, estava prevista a execução de um caça ao tesouro; porém, conforme explicado anteriormente, havia forte chuva, impedindo a realização da tarefa. Nosso objetivo era utilizar ao máximo o espaço disponível, explorando a grande dimensão territorial que a escola possui, incluindo os espaços arborizados.

Ao final das atividades propostas, realizamos uma roda de conversa para analisar as aulas. Os estudantes fizeram falas pontuais e relevantes para nossa reflexão pedagógica, tais como: “Foi muito legal, mas eu prefiro os jogos e brincadeiras que têm competição”; “Eu gostei muito, principalmente do vôlei com lençol”; “Professora, tinha que ter hoje o caça ao tesouro mesmo na chuva, senão

perde a graça”; “Eu nunca imaginei participar tanto de uma aula de Educação Física assim”.

Neste dia, apesar de alguns estudantes terem faltado, todos os presentes participaram de todas as atividades propostas.

Fotografia 41 - Estudantes participantes do terceiro encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os estudantes não renunciaram a realizar a atividade e, por diversas vezes, cobravam da pesquisadora que o tempo já tinha se estabilizado e que gostariam de realizar a brincadeira. Dessa forma, no dia 9 de setembro, a pesquisadora utilizou uma das aulas de itinerário formativo (rompendo os limites do esporte), que ocorre na terceira aula, para realizar a caça ao tesouro.

Como a temática era Jogos Cooperativos, ponderamos realizar, além da atividade de desvendar as pistas que levavam ao tesouro, uma tarefa na qual a turma toda precisaria participar para possibilitar a leitura das próximas pistas. Portanto, a cada pista encontrada, os estudantes eram direcionados a cumprir uma tarefa coletiva antes de serem liberados para procurar a pista seguinte.

Fotografia 42 - Iniciando a caça ao tesouro, explicando as regras e direcionando para a primeira pista



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 43 - Os estudantes achando a primeira pista na rádio da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A caça ao tesouro foi realizada da seguinte maneira: o enigma inicial. Após explicar as regras aos estudantes, a professora iniciou com a seguinte frase: “A primeira pista se esconde onde o som toca o coração.” Nesse primeiro momento, para dar início à atividade, a pesquisadora escondeu a primeira pista no local destinado à rádio da escola. Os estudantes imediatamente se dirigiram a esse espaço, acharam a pista e começaram a ler: A Pista 1 determinava: “Nossa jornada começa onde a

sabedoria é guardada em estantes, e o silêncio é o som mais vibrante.” A resposta era a biblioteca.

Ao chegar à biblioteca, todos os participantes deveriam cumprir o seguinte desafio: A Teia da Confiança. Nesse desafio, a professora estendeu um barbante, criando uma “teia de aranha” com diferentes alturas e larguras. O grupo deveria passar por todos os espaços da teia sem tocar no barbante. Caso algum membro tocasse, toda a equipe deveria recomeçar. Quando todos completaram o desafio, puderam enfim procurar a próxima pista.

Fotografia 44 - Os estudantes cumprindo o primeiro desafio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima pista estava escondida entre os dicionários Aurélios dispostos em uma das estantes do espaço. A pista instruía: “Onde o asfalto encontra a sombra, e os veículos descansam em ordem.” Após a leitura da pista, os estudantes imediatamente correram para o estacionamento da escola. Nesse espaço, havia um desafio no qual um dos colegas da turma, escolhido por eles, estando vendado, deveria cumprir um circuito estabelecido pela pesquisadora, repleto de obstáculos, utilizando somente as orientações verbais dos demais estudantes. Nesse circuito estavam dispostos cones, pelos quais o estudante deveria passar em zig-zag sem derrubá-los.

Em seguida, outros cones estavam espalhados pelos espaços, e os participantes, somente com a orientação dos demais colegas, deveriam derrubá-los. Após essa etapa, ele deveria passar por arcos dispostos no chão sem encostá-los e finalizar acertando uma bolinha de tênis em um arco colocado a certa distância. Para

a realização dessa tarefa, foram necessários cooperação, comunicação, confiança e trabalho em equipe.

Após o cumprimento do desafio, os estudantes foram liberados para procurar a próxima pista. Após o cumprimento do desafio, os participantes foram liberados para procurar a próxima pista. O enigma estava preso à grade de um dos automóveis e dizia: “Nosso próximo passo é onde a natureza e o homem se encontram, um refúgio de paz sob a copa das árvores.”

Fotografia 45 - A pesquisadora explicando o primeiro desafio aos estudantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 46 - Os estudantes cumprindo o desafio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 47 - Os estudantes procurando e achando a próxima pista no estacionamento da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Ao encontrar a pista, os estudantes imediatamente correram para o local arborizado da escola, e foi na quadra descoberta que eles precisaram cumprir outro desafio. O próximo desafio foi “A Travessia do Rio”: a professora entregou seis tatames aos participantes e solicitou que atravessassem o rio (equivalente a meia quadra), utilizando os tatames como ponte. Todos os participantes deveriam atravessar ao mesmo tempo, sem colocar o pé no rio. Eles precisaram planejar como mover os tatames para que todos conseguissem atravessar sem ficarem “presos”.

Fotografia 48 - Os estudantes procurando e achando a próxima pista pergolado da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 49 - Os estudantes cumprindo o desafio do rio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima pista estava disposta no pergolado arborizado, no meio do pátio externo da escola, e dizia: “Seu caminho é iluminado pela luz das janelas, onde a inclusão é prioridade, em uma sala especial”.

Fotografia 50 - Os estudantes cumprindo o desafio e achando a próxima pista na sala de AEE



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Ao pegar a pista, os estudantes correram em direção à sala de Atendimento Educacional Especializado¹⁰. Ao chegar à sala, o desafio proposto foi o “Quebra-Cabeça Humano”. Os estudantes receberam peças de um grande quebra-cabeça, mas cada membro só podia ver uma parte do desenho. Eles precisavam se comunicar para montar a imagem sem mostrar as peças uns aos outros, descrevendo apenas o que viam. O quebra-cabeça montado revelava a imagem de um objeto. O sucesso dependia de como cada um conseguia verbalizar a sua parte do quebra-cabeça e como a equipe juntava todas as informações para formar o todo. Ao conseguir cumprir o desafio, eles foram liberados e acharam a próxima pista, que estava disposta embaixo de um jogo pedagógico. Na pista, estava escrito: “Onde a bola quica e o suor escorre, nosso próximo desafio é para os fortes.”

Os discentes, imediatamente após lerem a pista, deslocaram-se para a quadra coberta, onde encontraram outro desafio: A Ponte Humana. Usando a imaginação, eles deveriam criar uma “ponte humana” com, no mínimo, 10 integrantes, para que um colega pudesse passar por cima. Durante a travessia, o colega não podia tocar o chão com os pés. Eles cumpriram a tarefa e puderam procurar o próximo enigma.

Fotografia 51 - Os estudantes cumprindo o desafio da ponte humana e achando a última pista na quadra coberta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

¹⁰ A Sala de Atendimento Educacional Especializado é o espaço da unidade de ensino destinado ao atendimento de estudantes com necessidades especiais. Nesse local, ocorrem os atendimentos no contraturno.

A última pista estava escondida debaixo da cesta de basquete. A pista dizia: “O final da jornada está no centro de tudo, onde todos os caminhos se cruzam e a escola se encontra.” Nesse momento, os estudantes se dividiram em pequenos grupos, pois alguns entenderam que seria na entrada do portão principal da escola, enquanto outros se direcionaram para o pátio interno, no local onde há um cruzamento entre os espaços.

Fotografia 52 - Os estudantes lendo a última pista



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Após muita procura, eles chegaram ao destino, que era o tesouro. Ele estava escondido entre um canteiro de flores no pátio interno e trazia uma frase final, além de uma cesta cheia de bombons a serem distribuídos entre os participantes. A frase dizia: “O maior tesouro é a força que encontramos na união. Juntos, somos invencíveis. Parabéns pela cooperação, vocês acharam o tão esperado tesouro!”

Fotografia 53 - Os estudantes procurando o tesouro no pátio interno



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Após a caça ao tesouro, a pesquisadora reuniu todos os discentes para uma conversa. O objetivo foi discutir as dificuldades e os aprendizados. Foram feitas perguntas como: Qual foi o desafio mais difícil e por quê? O que vocês aprenderam sobre trabalho em equipe? Como a comunicação ajudou ou dificultou o sucesso? Eles compreenderam que o prêmio ultrapassa o aspecto material, estando relacionado à experiência vivenciada e à vitória em equipe. Com essa atividade, reforçou-se a ideia de que o verdadeiro “tesouro” está no processo de trabalhar juntos e de que a cooperação é uma ferramenta poderosa para superar qualquer obstáculo.

Fotografia 54 - Os estudantes lendo a mensagem final



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os estudantes fizeram falas pontuais e necessárias para a nossa reflexão docente, como: *“Eu gostei, porque além de pensar, nós precisamos superar desafios juntos”*; *“Muito bacana, acho que deve ter outro no final do projeto”*; *“Realiza um sem desafios, mas com perguntas mais difíceis.”*

Através da atividade, pudemos observar que, apesar da competição instaurada na turma, eles trabalharam muito bem em equipe e sem conflitos para atingir os objetivos propostos. Além disso, ficou nítida a necessidade de inovação nas atividades e ampliação do repertório cultural. E, apesar de serem críticos, eles anseiam por atividades que explorem essa criticidade e o senso criativo.

Ao final deste encontro, fizemos uma roda de conversa para fechar o ciclo. Ficou muito claro que a proposta despertou o interesse da turma. O que mais surgiu nos depoimentos dos participantes foi a satisfação de ver a quadra cheia, com estudantes que geralmente ficavam apenas observando, agora participando de tudo, especialmente no caça ao tesouro, que eles tanto elogiaram.

Pelo tom do debate, foi possível notar que a grande maioria percebeu que o clima das aulas mudou para melhor, com um astral mais leve e menos cobrança. Essa percepção dos estudantes de que a aula passou a ser um espaço de encontro, e não apenas de rendimento, é exatamente o que Elenor Kunz (2004, p. 161) defende quando escreve que:

[...] o esporte e as atividades de movimento na escola devem permitir a transcendência de limites, onde o aprender não se restrinja ao desempenho técnico, mas se transforme em uma experiência de comunicação e encontro com o outro.

Alguns depoimentos citados:

Quem não faz educação física agora está fazendo (L.O.F, 2025).

Equipes bem divididas e que se ajudavam, trazendo um jogo leve (M.L.O, 2025).

Foram ótimas, para estimular o trabalho em grupo (R.R.F, 2025).

As falas dos estudantes sobre o prazer nas aulas e a maior união da turma mostram que o projeto conseguiu, na prática, enfrentar a lógica de exclusão que tanto nos desafia na Educação Física. Esses resultados indicam que a proposta seguiu um caminho importante para superar os modelos seletivos que ainda marcam a escola, abrindo espaço para que todos se sentissem parte do grupo e participassem de verdade.

Fotografia 55 - Os estudantes que participaram da caça ao tesouro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.3 Memória e Patrimônio Imaterial: o resgate cultural através dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais

Os jogos e as brincadeiras tradicionais e populares representam um complexo de práticas socioculturais que se manifestam como elementos intrínsecos e vitais da cultura popular. Sua característica mais marcante reside na transmissão intergeracional, um processo que garante a perpetuação da memória coletiva e do patrimônio imaterial de uma comunidade.

Tais manifestações lúdicas não são meros passatempos; elas constituem um veículo singular pelo qual cada contexto comunitário particulariza a expressão de sua identidade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, tornam-se visíveis as raízes históricas, os costumes estabelecidos, as simbologias e a cultura de um determinado grupo social, conferindo-lhes um profundo significado antropológico e social.

A riqueza e a complexidade da formação sociocultural brasileira são notavelmente espelhadas na diversidade de seus jogos e brincadeiras. O acervo lúdico nacional evidencia a pluralidade cultural ao incorporar e sincretizar matrizes indígenas, africanas, europeias e orientais. Essa estrutura multicultural demonstra como as interações históricas entre diferentes povos moldaram não somente a sociedade, mas também as formas pelas quais o jogo e a ludicidade se manifestam no território, transformando-os em um rico campo de estudo etnográfico.

É fundamental reconhecer que a cultura popular não é estática, mas sim um fenômeno em constante transformação e ressignificação. Essa dinâmica cultural implica que, concomitantemente à preservação das práticas tradicionais, há um fluxo contínuo de criação e inovação, resultando no surgimento de novos jogos e brincadeiras em escala global. O estudo do lúdico deve, portanto, englobar tanto a análise da historicidade quanto a observação das manifestações contemporâneas que refletem as influências e os desafios do mundo atual.

No âmbito educacional, a incorporação dos jogos e brincadeiras exige uma abordagem reflexiva e intencional por parte do professor e do estudante. O olhar pedagógico deve se manter centrado na compreensão profunda dos objetivos, significados e simbologias inerentes a essas práticas.

Contudo, é necessário que a reflexão pedagógica saiba diferenciar as modalidades lúdicas e, sobretudo, enaltecer as práticas pelo seu valor em si (o gozo e a satisfação inerentes ao ato de brincar), evitando reduzi-las meramente a instrumentos para atingir fins extrínsecos ao jogo. O reconhecimento do valor intrínseco do lúdico é um pressuposto para uma educação que respeita a integralidade do sujeito.

Nessa lógica, dando continuidade à nossa intervenção pedagógica, nosso quinto encontro aconteceu no dia dez de setembro, conforme previa o calendário elaborado pela pesquisadora juntamente com os estudantes. Nesse dia, estiveram presentes 35 estudantes. Ao trocar de professores da primeira para a segunda aula,

a pesquisadora se dirigiu à sala do 2ºM2 para assumir o comando da turma, passando os objetivos do encontro e recapitulando as atividades propostas pelos discentes. Em seguida, os estudantes foram orientados a se dirigirem à quadra coberta.

No início das atividades, propusemos uma análise do conteúdo escolhido. Dessa forma, tivemos um diálogo sobre o que seriam as brincadeiras tradicionais populares e sua importância histórica. Após esse momento, iniciamos as atividades. A primeira proposta foi realizar um aquecimento trabalhando os diversos tipos de piques, começando com o tradicional pique- pega. Esse tipo de brincadeira era muito vivenciado pelos jovens nas ruas dos bairros da cidade. Com o passar dos anos, o avanço tecnológico e o aumento dos índices de violência fizeram com que essa prática deixasse de ser comum no cotidiano dos jovens atuais.

Para a realização da primeira brincadeira, foram escolhidos dois pegadores, identificados por coletes, que deveriam “colar” os demais participantes que estariam correndo. Caso alguém fosse pego, assumiria o lugar do pegador. Demos sequência ao pique, aumentando o número de pegadores para três, quatro e até cinco, com o objetivo de elevar o grau de dificuldade da atividade.

Fotografia 56 - Os estudantes realizando os diversos tipos de piques



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Em seguida, foi realizada a brincadeira Pique-Gelo. Nessa atividade, começamos também com dois pegadores, que deveriam encostar (colar) nos demais participantes. Caso alguém fosse pego, deveria ficar imóvel, aguardando que um colega o “descongelasse”. O interessante é que os estudantes solicitavam constantemente o aumento do grau de dificuldade e criavam novos desafios para a brincadeira.

Logo após, realizamos o pique-corrente. Nessa atividade, um estudante foi escolhido como pegador e, à medida que fosse “colando” os colegas, formava-se uma grande corrente. A regra da brincadeira estabelecia que só poderia “colar” outro colega caso a corrente estivesse unida. Caso a corrente se desfizesse, o grupo precisava parar e recompor todos de mãos dadas para reiniciar a atividade.

Fotografia 57 - Os estudantes realizando a brincadeira Pique Corrente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fizemos diversas variações de “pique”, e o que mais chamou a atenção da pesquisadora foi o fato de muitos estudantes não conhecerem a maioria delas. Reforçando o que foi dito anteriormente, a juventude atual não tem vivências de brincadeiras de rua como antigamente. Esse cenário corrobora a perspectiva de Kishimoto (2011), que aponta uma interrupção na transmissão da cultura lúdica tradicional. Para a autora, o declínio do uso dos espaços públicos e as mudanças nos hábitos de lazer fazem com que as crianças deixem de aprender o repertório de brincadeiras com seus pares, como ocorria em gerações passadas.

Dando continuidade, realizamos o “pique queimada”. Dispostos na quadra coberta, os participantes ficaram espalhados, e a pesquisadora lançou a bola para o

alto. Assim como no início de um jogo de basquete, o estudante que pegasse a bola se tornaria o pegador. O objetivo da atividade era “queimar” os colegas; quem fosse atingido passaria a ser o novo pegador. Com o passar do tempo, foram introduzidas duas bolas e, conseqüentemente, dois pegadores atuando simultaneamente.

Fotografia 58 - Os estudantes realizando a brincadeira Pique Queimada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Partindo para as brincadeiras tradicionais/populares escolhidas pelos estudantes do grupo responsável, realizamos a brincadeira “Mãe da Rua”. Nela, um participante posicionou-se no centro da quadra, sobre a linha central. Ao comando dado pelo apito da professora, os demais participantes deveriam atravessar “a rua” sem que a mãe/dona da rua os tocasse. Caso isso ocorresse, o participante pego também se tornaria “mãe da rua”, passando a auxiliar na captura dos demais colegas. Foram estabelecidas algumas regras: a travessia só poderia ser iniciada após o comando do apito da professora; os participantes que desempenhavam o papel de mãe da rua só podiam se deslocar lateralmente sobre a linha central, ou seja, só poderiam tocar os colegas enquanto estivessem com os pés sobre essa linha.

Fotografia 59 - Os estudantes realizando a brincadeira Mãe da Rua



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os próprios estudantes implementaram uma nova regra ao perceberem que alguns colegas estavam demorando para atravessar de um lado ao outro. Eles sugeriram a realização de uma contagem coletiva de 0 a 10; caso os participantes não conseguissem concluir a travessia nesse intervalo, passariam automaticamente a ser “donos da rua”. O objetivo era formar uma grande corrente no centro da quadra, dificultando ainda mais a passagem entre os lados do espaço. Essa atividade foi tão bem recebida que os estudantes solicitaram sua repetição, a fim de vivenciarem novamente a brincadeira.

Seguindo a programação do cronograma, as atividades seguintes foram as brincadeiras cantadas. Iniciamos com “Batata Quente”. Nessa dinâmica, os participantes foram organizados em pé, formando um grande círculo, no qual deveriam passar uma bola de mão em mão enquanto cantavam: “Batata que passa, batata que já passou, quem ficar com a batata, coitadinho, já dançou”. Ao final da música, o participante que estivesse com a bola (a “batata quente”) deveria dirigir-se ao centro do círculo e cumprir uma prenda (regra esta sugerida pelos próprios estudantes).

Fotografia 60 - Os estudantes realizando a brincadeira Batata Quente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A brincadeira a seguir foi o “Chicotinho Queimado”. Os participantes foram organizados em círculo, dessa vez sentados, enquanto um estudante, com a bola em mãos, circulava ao redor do grupo. Durante a dinâmica, os demais cantavam: “Chicotinho queimado está no lombo de alguém; quem olhar para trás vai levar uma chicotada”. O participante que estava com a bola deveria escolher um colega e deixá-la atrás dele. Ao perceber, o colega escolhido precisava correr ao redor do círculo e tentar alcançar quem deixou a bola, enquanto este, por sua vez, buscava dar a volta completa e ocupar o lugar vazio. Caso fosse alcançado (ou “queimado”), o participante deveria permanecer no centro da roda, enquanto os demais cantavam: “está de molho”.

Durante a atividade, a pesquisadora promoveu um momento de reflexão sobre o canto utilizado na brincadeira, trazendo uma contextualização histórica relacionada à vida das pessoas escravizadas e às marcas culturais presentes em práticas lúdicas tradicionais.

Um aspecto interessante observado foi que, embora se trate de uma brincadeira considerada infantil e pouco vivenciada por muitos estudantes, houve grande engajamento do grupo. Em diversas ocasiões, mesmo após tentativas da professora de encerrar a atividade, os próprios estudantes solicitaram sua continuidade, demonstrando elevado nível de interesse. Destaca-se que tais pedidos partiram, em sua maioria, de estudantes do sexo masculino, grupo que frequentemente apresenta certa resistência ou preconceito em relação a brincadeiras

consideradas mais infantis, especialmente aquelas que envolvem canto e movimento corporal.

Esse interesse reforça a perspectiva de Freire, ao evidenciar que a ludicidade possui um forte potencial de engajamento, capaz de atravessar barreiras culturais e de gênero, por mobilizar dimensões fundamentais do prazer em aprender e em conviver.

Fotografia 61 - Os estudantes realizando a brincadeira Chicotinho Queimado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Na sequência, realizamos a brincadeira “Pato, Pato, Ganso”. Organizados em círculo e sentados, um estudante foi escolhido para iniciar como o “ganso”. Ele deveria circular ao redor do grupo, tocando levemente a cabeça dos colegas e dizendo: “pato, pato, pato...”. Ao escolher alguém, dizia “ganso”. Nesse momento, o participante escolhido deveria levantar-se rapidamente e correr ao redor do círculo, tentando alcançar o colega que o escolheu. Enquanto isso, o “ganso” precisava completar a volta e ocupar o lugar vazio. Caso conseguisse sentar-se antes de ser alcançado, o outro participante assumiria o papel de “ganso”, dando continuidade à brincadeira.

Fotografia 62 - Os estudantes realizando a brincadeira Pato, Pato, Ganso



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Em seguida, o tempo mostrou-se insuficiente para a realização de todas as brincadeiras escolhidas pelos estudantes. Diante disso, a pesquisadora propôs a organização de um circuito com diferentes brincadeiras tradicionais/populares. O circuito incluía as seguintes atividades: amarelinha, pular corda (individual e coletiva), cinco marias e elástico. Os integrantes do grupo responsável por essas práticas confeccionaram duas amarelinhas no chão. A pesquisadora explicou todas as atividades do circuito e compartilhou brevemente suas vivências de infância relacionadas a essas brincadeiras.

Outra atividade proposta foi o “Passa-anel”. Nela, os estudantes, dispostos em círculo, deveriam escolher um colega para ser o responsável por passar o anel entre os participantes, de forma discreta. Ao final, todos deveriam tentar adivinhar com quem o objeto havia ficado. Aquele que acertasse assumiria o papel de passador, dando continuidade à brincadeira.

Fotografia 63 - Os estudantes realizando a brincadeira do Passa o Anel



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A atividade seguinte foi a “Licença, Carniça”. Nessa brincadeira, os participantes foram divididos em duas filas com a mesma quantidade de integrantes. Cada estudante deveria saltar sobre as costas do colega posicionado à sua frente (a “carniça”) que permanecia curvado, com as mãos apoiadas nos joelhos. Após saltar o último colega da fila, o participante corria para a frente e assumia a posição de carniça, dando continuidade à dinâmica. Considerando o perfil competitivo da turma, a atividade foi adaptada para o formato de estafeta, com o objetivo de tornar a prática mais dinâmica, estimulante e motivadora para os estudantes.

Fotografia 64 - Os estudantes realizando a brincadeira Licença Carniça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Para finalizarmos as atividades, dividimos a turma em cinco grupos. Cada grupo vivenciou as brincadeiras por um período de três minutos; ao término desse tempo, a professora dava o comando para que os grupos realizassem o rodízio entre as estações. Dessa forma, foi possível garantir que todos os estudantes experimentassem as diferentes brincadeiras propostas, mesmo diante do tempo reduzido de apenas duas aulas para contemplar a variedade de atividades escolhidas por eles.

Fotografia 65 - Os estudantes participando do circuito de jogos e brincadeiras tradicionais/populares



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Uma situação recorrente em todos os encontros realizados até o momento foi a queixa dos estudantes em relação ao tempo reduzido para a realização das atividades propostas. Eles chegaram a sugerir, inclusive, que a pesquisadora utilizasse, se possível, aulas de outros componentes curriculares, de modo a permitir que pudessem executar todas as brincadeiras ou até mesmo repetir aquelas já realizadas.

Essa demanda causou inquietação na pesquisadora, que fez a seguinte proposta aos estudantes: como no próximo encontro seriam selecionadas menos atividades, caso o tempo fosse otimizado, poderiam ser realizadas as brincadeiras que não haviam sido executadas nesta aula. Assim foi feito. Das atividades escolhidas pelo grupo responsável para este encontro, ainda faltaram a dança das cadeiras, três cortes e o pique-esconde, todas elas demandando mais tempo do que o disponível naquele momento.

Fotografia 66 - Os estudantes presentes nesse encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Outra curiosidade observada foi que, após o término do encontro, durante o horário de recreio, os estudantes solicitaram permissão para brincar de elástico, amarelinha, cinco marias e pular corda. Essas brincadeiras foram aderidas até mesmo por estudantes de outras turmas. A prática tornou-se cultural, de modo que, a partir dessa aula, os estudantes passaram a solicitar os materiais necessários para realizar essas atividades durante os intervalos, gerando, assim, a constituição de uma cultura escolar dessas práticas a partir da execução do projeto.

É notório que a execução do projeto tem despertado curiosidade e interesse de outros estudantes da escola, que frequentemente solicitam à pesquisadora que realize as atividades também com eles. Uma fala de um discente chamou atenção ao afirmar:

Essas atividades que você está fazendo conosco tinham que ser colocadas naquele documento importante da escola, para que todas as turmas participem. Vou falar com a diretora! Não falto mais nenhuma quarta-feira devido ao projeto (P.A.J, 2025).

Tal fala acendeu um alerta na pesquisadora, que decidiu analisar o histórico de faltas da turma. Um fator importante observado no percurso do projeto foi que a turma do 2ºM2, anteriormente extremamente faltosa, especialmente às quartas-feiras, passou a apresentar um aumento significativo de presenças após o início das atividades. Em conversas com os estudantes, muitos relataram que a motivação para não faltarem estava justamente em participar do projeto naquele dia.

Outro ponto curioso e importante a ser enfatizado é que todos os 35 estudantes presentes participaram de todas as atividades propostas. Mesmo diante de limitações individuais, chamou atenção a motivação e o interesse demonstrados em vivenciar integralmente o que foi sugerido e elaborado por eles próprios.

Conforme relatado anteriormente, devido à limitação de tempo, algumas brincadeiras precisaram ser realizadas na semana seguinte, no dia 17 de setembro. Nesse encontro, iniciamos pelas atividades planejadas de acordo com o cronograma e, com o tempo restante, retornamos aos jogos e brincadeiras populares. Os discentes demonstraram grande entusiasmo, recusando-se a abrir mão da oportunidade de vivenciar essas brincadeiras.

Dessa forma, iniciamos com a brincadeira da dança das cadeiras. Para essa prática, utilizamos a quadra externa, localizada no pátio da escola, o que também possibilitou explorar outros espaços disponíveis na instituição. Naquele dia, estavam presentes 33 estudantes. Foram dispostas 30 cadeiras em círculo no centro da quadra, e todos os participantes giravam ao redor delas, movimentando-se conforme o ritmo da música. Quando a professora pausava a música, os estudantes deveriam sentar-se nas cadeiras; aqueles que não conseguiam um lugar eram eliminados, até restar apenas um participante. Como forma de motivação, o vencedor recebeu uma caixa de Bis (chocolate). A cada nova rodada, retirávamos três cadeiras, aumentando a competitividade e a diversão da atividade.

Fotografia 67 - Os estudantes realizando a brincadeira Dança das Cadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima brincadeira foram os “Três Cortes”. Para uma melhor execução da atividade, a turma foi dividida em dois grupos mistos, compostos por meninas e meninos. Na quadra coberta, os participantes formaram um círculo e deveriam tocar a bola três vezes; o terceiro toque correspondia ao “corte”, que permitia tentar queimar algum integrante do grupo.

Quando um participante era “queimado”, ele ia para o centro do círculo e aguardava que outro colega jogasse o terceiro toque sobre ele para ser salvo. Essa atividade, além de lúdica, é bastante utilizada como preparação para a iniciação ao voleibol.

Fotografia 68 - Os estudantes realizando a brincadeira dos Três Cortes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Finalizando os jogos e brincadeiras tradicionais/populares, realizando o “Pique-Esconde”. Considerando que a escola possui uma ampla área territorial, com espaços arborizados, um grande pátio externo, estacionamento e pátio interno, determinamos que os participantes poderiam utilizar todo o espaço, exceto as áreas de acesso às salas de aula, para não prejudicar o andamento das demais atividades.

Para a brincadeira, dois estudantes foram escolhidos para cobrir o rosto enquanto os demais se escondiam. Foi interessante observar a interação, a criatividade e a motivação de todos durante a realização da atividade. Atendendo ao pedido dos estudantes, realizamos duas partidas, garantindo que todos tivessem oportunidade de participar.

Fotografia 69 - Os estudantes realizando a brincadeira do Pique Esconde



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Algo marcante nos encontros realizados até este momento foi que, mesmo os estudantes que inicialmente demonstraram receio, por nunca ou raramente terem participado das aulas de Educação Física, se esforçaram e participaram ativamente de todas as atividades propostas.

Durante a roda de conversa realizada após as atividades, o que mais chamou atenção foi o entusiasmo dos estudantes com o resgate das brincadeiras de infância. Quase todos demonstraram um contentamento que raramente é visto no cotidiano escolar, e muitos fizeram questão de dizer que aquele foi um dos melhores momentos do projeto. O “Pique-Esconde” acabou sendo a grande estrela do dia. Ouvir dos estudantes que essa dinâmica trouxe um gostinho do passado e permitiu que todos brincassem juntos, sem a pressão de desempenho, confirmou que estávamos no caminho certo.

Ficou evidente que as aulas adquiriram um clima mais leve e participativo, no qual até os estudantes mais reservados se sentiram à vontade para se engajar na brincadeira. Esse retorno ao lúdico faz todo sentido quando consideramos o que Kunz (2004, p. 147) defende: o brincar na Educação Física escolar não deve ser visto apenas como um passatempo, mas como uma forma essencial de o aluno se comunicar com o mundo e com os outros, desenvolvendo plenamente sua sensibilidade e criatividade, conforme evidenciado nas falas abaixo:

Acredito que estamos mais animados para fazer as aulas, por mais brincadeiras e jogos descontraídos (S.S, 2025).

Brincadeiras que realmente eram tradicionais/populares, fazendo ter um gostinho da época das brincadeiras de infância (M.A.B, 2025).

Eu achei muito bom principalmente o pique esconde algo que não é tão comum nas escolas (M.G.D, 2025).

Nesse sentido, a conversa revelou que, ao valorizarmos os jogos tradicionais, conseguimos não apenas divertir a turma, mas, sobretudo, criar um espaço em que nenhum estudante se sentiu excluído.

6.4 Identidade e Herança Ancestral: a inserção dos jogos e brincadeiras de matriz africana no currículo escolar

Nosso encontro ocorreu no dia 17 de setembro, conforme previsto no calendário. As brincadeiras escolhidas pelo grupo 1 foram a “Amarelinha Africana” e o “Escravo de Jó”. Inicialmente, a pesquisadora conduziu um bate-papo em sala de aula, contextualizando os participantes sobre a origem e a história dessas brincadeiras. Em seguida, a professora utilizou recursos audiovisuais, exibindo dois vídeos que explicavam como executar as atividades. Logo após, os estudantes foram encaminhados para a quadra coberta para a prática das brincadeiras.

Fotografia 70 - A professora explicando um pouco sobre a origem e histórias dos jogos e brincadeiras de Matriz Africana



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Demos início ao encontro com um alongamento e, em seguida, realizamos a primeira brincadeira: a “Amarelinha Africana”. Os estudantes do grupo 1 reproduziram no chão da quadra um quadrado dividido em dezesseis partes, utilizando fita crepe para delimitar o espaço destinado à atividade.

Inicialmente, a prática foi realizada sem música, permitindo que os participantes vivenciassem os movimentos da brincadeira, que exigem ritmo e sincronização.

Depois dessa etapa, os 33 estudantes presentes foram organizados em fila e executaram a atividade com a música reproduzida por uma caixa de som.

Após aprenderem a melodia, a música foi desligada, e todos os participantes passaram a cantar enquanto os colegas realizavam a brincadeira, consolidando a coordenação e o ritmo. Para finalizar, aumentamos o grau de dificuldade: a turma foi dividida em dois grupos, posicionados nas extremidades opostas da amarelinha, e executaram os movimentos simultaneamente, tornando a atividade mais dinâmica e desafiadora.

Fotografia 71 - Os estudantes realizando a brincadeira da Amarelinha Africana



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Foi interessante observar a interação dos meninos durante a realização das atividades. Percebeu-se que, em alguns momentos, eles demonstraram até mais interesse que as meninas em repetir a brincadeira.

A segunda atividade proposta foi o “Escravo de Jó”. Utilizando varas de bambu, os estudantes foram organizados em grupos de seis participantes, sendo quatro responsáveis por manusear os bambus e dois executando os movimentos enquanto os demais cantavam a música: “Escravos de Jó, jogavam caxangá. Tira, põe, deixa ficar. Guerreiros com guerreiros, fazem zigue-zigue-zá” Todos os presentes tiveram a oportunidade de vivenciar tanto a manipulação dos bambus quanto a execução dos movimentos ritmados da música, promovendo coordenação, atenção e integração entre os participantes.

Fotografia 72 - Os estudantes realizando a brincadeira Escravos de Jó



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

Ao final do encontro, realizamos a roda de conversa para avaliar as atividades propostas. Percebemos que o clima diferiu um pouco dos encontros anteriores. Ao discutirmos os jogos de matriz africana, ficou evidente que, embora quase todos tenham participado e apreciado a experiência, houve um estranhamento natural diante do que era novo. Muitos estudantes comentaram que acharam as brincadeiras desafiadoras ou que não conseguiram executá-las perfeitamente. Abaixo, temos alguns depoimentos dos participantes:

Foi legal por ser novo, mas não me identifiquei muito (M.C.E, 2025).

Interessante, mas não foi meu favorito (M.A.B, 2025).

Foi uma aula que, independentemente das dificuldades, foi muito bom participar (P.A.D, 2025).

Foi muito bom aprender essas brincadeiras de uma cultura diferente (R.S.E,2025)

Nesse sentido, alguns relatos dos estudantes, que demonstraram a importância de conhecer novas culturas, mas indicaram menor identificação com as atividades em comparação aos outros dias, nos levaram a refletir sobre o papel da nossa disciplina. A necessidade de trazer para a quadra o que é diferente, mesmo que isso gere resistência ou dificuldade, é fundamental para o que Valter Bracht (1992, p. 54) elucida: “a Educação Física deve ser uma prática pedagógica que tematiza elementos da cultura corporal, auxiliando o aluno a entender os sentidos e os significados das várias formas de se expressar”. Dessa forma, a roda de conversa evidenciou que o encontro valeu a pena justamente por tirar a turma da zona de conforto e apresentar um repertório cultural desconhecido por muitos, mesmo que o esforço exigido tenha sido maior do que o habitual.

Fotografia 73 - Os estudantes presentes no dia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.5 Saberes Indígenas: o reconhecimento da diversidade sociocultural nas práticas corporais

Dando continuidade à programação prevista em nosso cronograma de atividades, no dia 24 de setembro realizamos os jogos e brincadeiras de Matriz Indígena. A professora iniciou a aula contextualizando os estudantes sobre a história e a origem dessas práticas culturais. Nesse dia também ocorreu a culminância do

Projeto Setembro Amarelo, com apresentações envolvendo toda a escola. Esse evento gerou algumas situações que dificultaram o desenvolvimento das aulas, como dispersão da turma, constrangimento de alguns estudantes e prejuízo na comunicação da professora com os participantes devido ao barulho.

Como a quadra foi destinada às apresentações programadas do Setembro Amarelo, o professor responsável utilizou o espaço para organizar o som e realizar ensaios antes do evento. Esse fato ocorreu simultaneamente às nossas atividades, causando tumulto no ambiente e agitação entre os participantes da pesquisa. Estavam previstas sete atividades, mas, devido a essa situação, somente cinco puderam ser realizadas.

Fotografia 74 - A professora explicando um pouco da origem e história dos jogos e brincadeiras de Matriz Indígena



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Dessa forma, iniciamos com a brincadeira “Gaviões e Passarinhos”. Para a atividade, a professora, juntamente com os representantes do grupo responsável pelas brincadeiras, desenhou no chão da quadra, com giz branco, uma grande árvore cujos galhos foram representados por arcos espalhados ao redor do tronco.

A professora escolheu um estudante para ser o “gavião” (pegador). Ao soar do apito, os estudantes posicionados nos galhos deveriam “voar” ou trocar de galho utilizando apenas uma perna, sem serem tocados pelo gavião. Caso fossem pegos, eram eliminados da brincadeira, até que restasse apenas um “passarinho”. Para aumentar o grau de dificuldade, foram incluídos dois e, posteriormente, três gaviões

durante a execução da atividade. Os estudantes participaram ativamente e se engajaram tanto que solicitaram que a brincadeira fosse repetida mais de uma vez.

Fotografia 75 - Os estudantes realizando a brincadeira Gaviões e Passarinhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Em seguida, a pesquisadora reuniu os estudantes em círculo e explicou a origem e a história da próxima brincadeira: a “Corrida do Saci”. Para a atividade, os participantes foram inicialmente divididos em dois grupos, escolhendo eles próprios se organizar por gênero, formando um grupo de meninos e outro de meninas.

Os estudantes se posicionaram sobre uma linha de partida na quadra e, ao sinal da professora, deveriam correr pulando em um único pé até a linha demarcada como chegada. Após a realização das rodadas por grupo, atendendo ao pedido dos estudantes, organizamos uma rodada mista, promovendo a competição entre todos de forma integrada.

Fotografia 76 - Os estudantes realizando a brincadeira Corrida do Saci



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A próxima atividade foi a “Briga de Galo”. Após contextualizar a origem e a história da luta, a professora solicitou que os discentes se dividissem em duplas, independentemente de gênero, mas buscando equilibrar tamanho e peso. A escolha das duplas ficou a cargo dos próprios participantes. Observamos que eles, naturalmente, formaram duplas de mesmo sexo e com identificação pessoal. A professora optou por não intervir, respeitando a escolha democrática dos estudantes.

Em seguida, foram dadas as instruções da atividade: cada participante deveria se manter equilibrado em apenas uma perna, com os braços cruzados. O objetivo do jogo era desequilibrar o oponente utilizando apenas os ombros. Vencia aquele que conseguisse fazer com que o adversário apoiasse o segundo pé no chão primeiro. Durante a aula, foram realizadas várias partidas, com revezamento constante das duplas, garantindo a participação de todos.

Fotografia 77 - Os estudantes realizando a brincadeira Briga de Galo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A posteriori, a pesquisadora reuniu o grupo em círculo e explicou a origem e história da próxima brincadeira: o “Arremesso de Lança”. Para a atividade, os estudantes foram divididos em dois grupos, separados por gênero, devido ao espaço disponível para a execução da brincadeira. Inicialmente, as meninas participaram do jogo, seguidas pelos meninos. Após essa etapa, realizamos uma vivência mista. As lanças utilizadas foram improvisadas com pedaços de bambu, por questão de segurança.

Fotografia 78 - Os estudantes realizando o jogo de Lançamento de Varas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Finalizando a aula, foi realizado o “Cabo de Guerra”. Assim como nas atividades anteriores, a professora explicou um pouco sobre a origem e a história do jogo. Em seguida, foi solicitado que os discentes se dividissem em grupos de seis integrantes, com três meninas e três meninos cada. Assim, demos início à atividade. A corda tinha seis metros de comprimento e, no meio, foi amarrado um pano azul. Dispostos de frente uns para os outros, os grupos deveriam trabalhar em equipe para puxar a corda com maior força e ultrapassar a linha que delimitava o limite. Foram realizadas várias partidas do jogo para que todos os estudantes pudessem vivenciar e participar da experiência.

Fotografia 79 - Os estudantes realizando a brincadeira Cabo de Guerra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Como, a partir do Cabo de Guerra, o espaço ficou bastante tumultuado, resolvemos não dar continuidade às demais atividades previstas. Nesse dia, todos os presentes participaram das atividades. No entanto, o tumulto foi tanto que não conseguimos registrar a foto da turma inteira.

Na nossa roda de conversa após as atividades de Matriz Indígena, o que mais chamou a atenção foi o entusiasmo da turma diante das descobertas realizadas. Ficou evidente, pelas falas dos estudantes, que muitos se surpreenderam ao perceber que brincadeiras como o cabo de guerra e a briga de galo não eram tão distantes do que já conheciam, mas agora carregavam um significado cultural muito mais profundo. Pelo tom do debate e pela alegria que tomou conta da quadra, foi possível notar que o projeto conseguiu despertar o interesse dos estudantes, alguns chegando a afirmar que aquela foi uma das experiências mais divertidas de toda a vida escolar. Essa valorização da diversidade é fundamental, pois, como defende Valter Bracht (1992, p. 54), “a Educação Física deve ser uma prática pedagógica que tematiza elementos da cultura corporal de movimento”, permitindo que o aluno reconheça e atribua novos significados às práticas de diferentes povos. Por fim, a conversa evidenciou que o encontro não se resumiu a jogar, mas a se reconhecer em uma identidade compartilhada, criando um ambiente no qual todos se sentiram parte do processo. Esse impacto fica evidente em algumas falas dos estudantes:

*Achei muito bom conhecer novas brincadeiras de diferentes culturas
(L.S.G, 2025).*

*Foram jogos bem parecidos com o que conhecíamos então gostei muito
(K.P.O, 2025).*

6.6 A pluralidade dos corpos na Educação Física: diálogos sobre capacitismo e relações de gênero

O dia destinado, segundo o cronograma, para a realização das atividades propostas seria o dia primeiro de outubro. Porém, devido à participação da pesquisadora no XVII Congresso Espírito-Santense de Educação Física (CONESEF), o encontro precisou ser adiado para o dia oito de outubro.

Conforme acordado durante o planejamento participativo, nosso encontro iniciou-se com a discussão da temática a ser trabalhada. Nesse caso, abordamos a

inclusão de pessoas com deficiência e a inclusão de gênero nas aulas de educação física e nos esportes.

Sendo assim, iniciamos a aula explicando um pouco sobre o processo de inclusão e a necessidade de respeitar as diferenças. A primeira atividade proposta foi uma roda de conversa sobre o capacitismo. Conforme define Mello (2016, p. 3262), tal termo é compreendido como uma “categoria política de análise que se refere à discriminação contra pessoas com deficiência”. No contexto das práticas corporais, essa opressão se manifesta na hierarquização de corpos, na qual a dignidade e a competência do sujeito são medidas exclusivamente por sua funcionalidade e pela conformidade a padrões biomédicos de normalidade.

Nessa oportunidade, refletimos sobre as posições atribuídas aos corpos considerados eficientes ou deficientes nos contextos sociais, escolares e, especificamente, nas aulas de Educação Física. A intenção central foi fomentar o diálogo sobre a pluralidade humana, partindo da premissa de que todos possuem potências e limitações funcionais. Defendemos que as particularidades de cada indivíduo não devem servir de justificativa para processos de exclusão, mas, sim, ser respeitadas em todos os ambientes de convivência e aprendizado.

Dando sequência às atividades propostas, realizamos uma dinâmica de corpos eficientes e corpos deficientes, com o objetivo de refletirmos sobre como esses corpos ocupam a sociedade. Durante a atividade, cada estudante recebeu dois papéis de cores distintas: um azul e um amarelo. A proposta consistia em utilizar o papel azul para descrever habilidades nas quais se sentiam plenamente potentes e eficientes, enquanto, no papel amarelo, deveriam registrar aspectos que consideravam como limitações ou deficiências pessoais.

Após o registro individual, os participantes foram convidados a compartilhar suas reflexões com o grupo, expondo as características elencadas antes de fixar os papéis no quadro. Algumas eficiências citadas pelos estudantes foram: “jogar bem futebol”, “ser comunicativo”, “bom em matemática” e “facilidade em fazer amizades”, entre outras. Quanto às deficiências, algumas mencionadas foram: “não sei jogar bola”, “dificuldade de falar em público” e “vergonhoso”.

Compreender que as potencialidades e os desafios são inerentes a todos os seres humanos torna-se um passo essencial para enxergarmos o outro sob a mesma perspectiva de igualdade e respeito. Para que essa percepção se consolide, é

indispensável que a prática pedagógica na Educação Física se fundamente em ações acolhedoras e inclusivas. Nesse sentido,

A Educação Física Inclusiva não é uma Educação Física 'especial', mas sim uma pedagogia que reconhece a diversidade como um valor e não como um defeito. Ela exige que o foco da ação docente se desloque da norma motora para a singularidade do aluno, compreendendo que a competência humana se manifesta de múltiplas formas, para além da eficiência técnica (Rodrigues, 2003, p. 82).

Dando continuidade às atividades, promovemos a exibição da animação espanhola "Cuerdas"¹¹, obra de 2013, com roteiro e direção de Pedro Solís García. A narrativa acompanha o cotidiano de Maria e Nicolás em um orfanato municipal. Enquanto Maria se destaca por sua vivacidade e alegria, Nicolás é apresentado como um novo colega que possui paralisia cerebral. Sensível à chegada do menino, Maria estabelece uma conexão profunda com ele, utilizando cordas para auxiliar Nicolás a movimentar seus membros e, de forma criativa e afetiva, integrá-lo às dinâmicas lúdicas e escolares.

Após a projeção, realizamos um debate acerca da recepção e do tratamento conferidos às pessoas com deficiência na sociedade, no ambiente escolar e, especificamente, nas aulas de Educação Física. A discussão foi provocada pelo questionamento sobre nossas próprias atitudes: em que medida agimos como Maria ou como os demais colegas da história? Tivemos alguns depoimentos como:

Eu não me sinto uma pessoa que incluo os outros, depois desse vídeo, vi que preciso mudar minha postura (P.A.J, 2025).

Nunca imaginei que fosse tão importante incluir um colega deficiente nas aulas de educação física (M.C.E, 2025).

Eu sempre quis fazer as aulas, mas ninguém nunca deixou só porque sou autista (G.B, 2025).

Nesse diálogo, os estudantes ressaltaram a urgência de adaptações na estrutura física e pedagógica da escola, além de reconhecerem a dificuldade coletiva

¹¹ SOLÍS GARCÍA, Pedro. *Cuerdas (Cordas)*. YouTube, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4>. Acesso em: 19 fev. 2025.

em implementar tais modificações. Foram citados exemplos cotidianos de desrespeito, como a ocupação indevida de vagas de estacionamento reservadas, a desconsideração aos assentos de ônibus e às filas prioritárias, evidenciando como a exclusão das pessoas com deficiência é estrutural. Ao final, a conclusão do grupo foi de que, tanto no convívio social quanto na Educação Física, nossa postura muitas vezes se assemelha à das crianças que segregam Nicolás, distanciando-se do acolhimento e da inclusão propostos por Maria.

Para abordar a exclusão de gênero, trabalhamos a campanha publicitária “Invisible Players”¹², desenvolvida pela agência África para o lançamento da plataforma espnW Brasil em 2016. A ação fundamentou-se em um experimento social no qual espectadores de ambos os sexos foram submetidos a testes de conhecimento esportivo. Durante a dinâmica, os participantes assistiram a registros de alto desempenho técnico em modalidades como futebol, basquete e skate, apresentados sob a forma de silhuetas. Tal recurso estético teve como objetivo omitir a identidade dos atletas, impedindo o reconhecimento imediato do gênero e evidenciando os mecanismos de percepção seletiva no esporte.

Os resultados do experimento “Invisible Players” evidenciam a hegemonia masculina no imaginário esportivo, revelando um viés cognitivo que associa automaticamente a excelência técnica à figura do homem. A atribuição de lances femininos a ícones masculinos demonstra que a invisibilidade das atletas não decorre de limitações técnicas, mas de uma construção cultural excludente. O estranhamento do público diante da real identidade das protagonistas sinaliza uma barreira simbólica profunda, na qual a naturalização do homem como detentor universal do desempenho de elite relega a mulher à subalternidade. Portanto, o debate sobre a exclusão de gênero deve transcender a democratização do acesso físico, priorizando a desconstrução de representações mentais que impedem a legitimação da mulher como protagonista de alto rendimento.

A invisibilidade das atletas no experimento publicitário reflete a estrutura apontada por Bracht, evidenciando que o campo esportivo ainda opera sob uma lógica que marginaliza o desempenho feminino, tratando-o como invisível diante do padrão hegemônico masculino. O autor diz:

¹² ESPN BRASIL. *Invisible Players* [vídeo]. YouTube, 8 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em: out. 2025.

O esporte moderno, em sua gênese e desenvolvimento, constituiu-se como um território de afirmação de valores masculinos, onde a performance e a superação física foram historicamente dissociadas da identidade feminina (Bracht, 2005, p. 45).

Foi notório que a maioria dos estudantes não acertou sequer um dos lances demonstrados no vídeo. Tal fato gerou reflexão e um alerta geral da turma sobre como o preconceito de gênero relacionado ao esporte e à Educação Física é cultural, estrutural e enraizado. Foram ditas falas como: “Jamais imaginaria que uma mulher conseguisse fazer isso!”, “Não dava para saber nunca que uma mulher realizara essas coisas.” Essa construção social reflete-se diretamente na pedagogia do esporte, onde, conforme aponta Tani (2006), os significados atribuídos ao movimento humano são moldados por representações que definem, de forma arbitrária, as expectativas de competência conforme o gênero.

Após o trabalho de conscientização em sala, os estudantes foram encaminhados para a quadra para realizar as atividades práticas escolhidas pelos sujeitos da pesquisa, relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e de gênero.

Fotografia 80 - Os estudantes assistindo os vídeos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Inicialmente, foi realizada a atividade do telefone sem fio para trabalhar a deficiência auditiva. Nessa dinâmica, os participantes ficaram dispostos em uma fila, na qual o último da sequência deveria tocar o colega à sua frente e realizar um movimento. Esse movimento foi transmitido por todos os participantes até chegar ao primeiro da fila. Neste ponto, o estudante repetiu o movimento recebido, e a turma analisou se o movimento que chegou ao final era o mesmo que havia sido realizado

pelo primeiro informante. Verificou-se que o movimento final estava totalmente diferente do proposto inicialmente, o que suscitou diversos debates sobre a importância da comunicação assertiva.

Fotografia 81 - Os estudantes realizando a brincadeira Telefone sem Fio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Nesse sentido, a pesquisadora fez uma pergunta provocativa aos participantes sobre como se sentiram ao se colocar no lugar de uma pessoa com deficiência auditiva (DA). Tal situação proporcionou uma reflexão crítica sobre a importância da comunicação entre as pessoas e sobre o fato de que a deficiência auditiva muitas vezes não é respeitada, frisando a relevância da empatia e do respeito às diferenças.

A estudante M.C.E. relatou: *“Achei extremamente necessário o debate, pois já estudei com uma menina que era surda e não a respeitava, inclusive fazia bullying com ela”*. Após essa fala, a pesquisadora retomou o debate com os estudantes e falou um pouco sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), principal meio de comunicação das pessoas surdas, destacando a necessidade de aprendermos a língua como forma de nos comunicarmos com elas.

Dando continuidade à aula, a atividade seguinte foi a “Cobra Cega”. A brincadeira foi planejada com o objetivo de trabalhar a deficiência visual, já que um dos participantes estava vendado e, após dar três giros, deveria tentar encostar em outro colega. Quando isso acontecia, o estudante que era tocado assumia o lugar da cobra cega.

Durante a atividade, os participantes sugeriram que realizássemos também uma variação da brincadeira chamada “Gato Mia”. Nessa dinâmica, o estudante

vendado precisava se locomover em direção aos colegas, que deveriam miar durante a execução da atividade. O participante tocado assumia, então, o lugar do pegador.

Fotografia 82 - Os estudantes realizando a brincadeira Cobra Cega e Gato Mia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Em seguida, realizamos a atividade “Briga de Galo”. A pesquisadora solicitou que os estudantes se dividissem em duplas mistas (meninas com meninos), baseadas em uma média de peso e tamanho semelhantes. As duplas deveriam ficar agachadas (cócoras) uma de frente para a outra. Ao ser dado o sinal, os participantes deveriam, apenas com as mãos dadas entre si, empurrar o colega adversário com o objetivo de desequilibrá-lo, fazendo com que ele encostasse outras partes do corpo no chão.

Durante a brincadeira, percebemos que várias meninas venceram os meninos, o que gerou uma reflexão sobre gênero. Observou-se que, muitas vezes, a mulher é excluída ou se autoexclui de algumas atividades por acreditar que não é capaz ou por entender que determinadas atividades são exclusivas dos homens. O objetivo da brincadeira foi justamente provocar uma reflexão sobre o lugar das mulheres na sociedade e nas atividades físicas altamente exclusivas.

Fotografia 83 - Os estudantes realizando a brincadeira Briga de Galo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A atividade seguinte foi a prática de um esporte adaptado: o Voleibol Sentado, com o objetivo de promover reflexão sobre a deficiência física. Nesse sentido, a pesquisadora explicou todas as regras do jogo, e os estudantes foram divididos em equipes de seis participantes. A rede foi adaptada ao tamanho adequado para a prática, e o objetivo da atividade era proporcionar aos estudantes a vivência de um esporte paraolímpico, desenvolvendo empatia e consciência social sobre o público-alvo de pessoas com deficiência física. Durante o jogo, os estudantes permaneceram sentados e só podiam se locomover utilizando os braços, sem auxílio dos membros inferiores.

Todos os participantes presentes no dia vivenciaram o jogo. Realizamos partidas de quinze pontos para garantir que todos pudessem participar. A atividade gerou um debate significativo sobre como as limitações físicas são percebidas na sociedade e sobre a complexidade do processo de inclusão nas escolas, especialmente nas aulas de Educação Física.

Durante a execução, percebemos que a grande maioria dos estudantes teve dificuldade em se adaptar às regras do jogo, pois estavam condicionados a utilizar automaticamente os membros inferiores. Ficou evidente que essa foi a atividade menos apreciada pelos participantes, que chegaram a solicitar que se passasse para a próxima dinâmica, sugerindo inclusive a redução do número de pontos da partida para encerrá-la mais rapidamente.

Fotografia 84 - Os estudantes realizando o jogo Vôlei Sentado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Para finalizarmos a aula, realizamos um Futebol para Cegos, também com o objetivo de trabalhar a deficiência visual. A pesquisadora explicou todas as regras do jogo e solicitou que os participantes se dividissem em equipes mistas de cinco integrantes. Utilizamos a bola de guizo fornecida pela gestão da escola e vendamos todos os participantes, exceto o goleiro. Os estudantes escolheram instrutores que ficaram atrás de cada gol, orientando suas equipes. Foram realizadas várias partidas de cinco minutos cada, garantindo a participação de todos. Esse jogo foi o que os participantes mais gostaram.

Durante a execução, enfrentamos dificuldades para cumprir a regra do silêncio, pois a empolgação e euforia dos estudantes eram tão grandes que, involuntariamente, eles gritavam e comentavam, interferindo na orientação dos jogadores durante a partida. O barulho era tão intenso que os participantes tiveram dificuldade para ouvir a bola de guizo.

Fotografia 85 - Os estudantes realizando o jogo Futebol para Cegos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Ao final da aula, realizamos uma roda de conversa para discutir a temática da inclusão, permitindo que os estudantes expressassem suas opiniões sobre as atividades realizadas. Durante essa ação, foram feitas algumas perguntas provocativas para estimular a reflexão sobre os temas abordados ao longo do encontro, tais como: Como vocês sentem que a sociedade e a escola enxergam os corpos eficientes e deficientes? Eles realmente têm o mesmo espaço para circular e praticar Educação Física, ou ainda criamos barreiras invisíveis? Qual é o valor real de trazermos a inclusão para o centro do debate hoje? O que ganhamos com isso? Pensando no que vimos agora, vocês acham que a inclusão de gênero acontece no cotidiano das aulas de Educação Física? Vocês consideram necessário trabalhar essa temática?

Em relação à primeira pergunta, tivemos algumas falas como:

A gente percebe que o mundo é bem mais fácil para quem não tem limitações. Quem é considerado eficiente tem o caminho livre para tudo, desde uma simples caminhada na rua até as atividades na escola. Enquanto isso, quem tem deficiência parece que nem tem o direito de existir, sendo barrado de participar e acabando isolado do resto do grupo (M.C.E, 2025).

Parece que a atenção está sempre em quem não tem limitações físicas, especialmente se a pessoa for boa no que faz. Quem se encaixa nesse padrão de eficiência acaba sempre ganhando o melhor lugar na fila (L.S, 2025).

Sobre a segunda pergunta, recebemos algumas respostas impactantes:

Na teoria, todo mundo deveria circular pelos mesmos lugares e conviver junto, mas, na prática, a gente sabe que o mundo não funciona assim. Ainda falta muito para essa igualdade sair do papel (W.P.C, 2025).

O grande aprendizado foi entender que a gente precisa, de verdade, tentar sentir o que o outro sente e enxergar o mundo pela perspectiva dele (M.L.O, 2025).

Aprendemos a olhar com mais paciência para os desafios de quem está ao nosso lado, respeitando o tempo e o limite de cada um, sem julgamentos (N.P.A, 2025).

Em relação à última questão, tivemos algumas respostas interessantes, como:

Não faz sentido separar as pessoas. Todo mundo tem o direito de estar no mesmo lugar, participando junto, mesmo que a gente precise ajustar o ambiente para que cada um se sinta acolhido do seu jeito (P.A.L, 2025).

Olha, a gente diz que inclui, mas na verdade ainda existe muito medo de misturar os gêneros e alguém sair perdendo. Vejo ser importante debater isso para quebrar esse preconceito de que tal esporte é de menino ou tal movimento é de menina. A aula de Educação Física deveria ser o espaço mais livre de todos, e não o mais cheio de regras sobre quem pode o quê (M.C.S, 2025).

Sendo bem sincero, a gente ainda vê muita separação. Parece que já está no automático: meninos para um lado, meninas para o outro, e os espaços não são iguais. Acho que trabalhar isso é importante porque, se a gente não falar sobre gênero, a Educação Física vai continuar sendo um lugar onde só alguns se sentem à vontade, enquanto outros ficam só olhando da arquibancada (M.C.D, 2025).

Foi notório como as atividades impactaram a percepção dos estudantes sobre questões de deficiência e gênero, promovendo mudanças em suas opiniões. Inicialmente, muitos participantes não percebiam grande relevância na realização dessas práticas; ao final, demonstraram transformação em suas perspectivas sobre a temática.

Nesse encontro, percebemos um movimento mais espontâneo por parte dos estudantes, que passaram a ocupar o espaço de fala com maior confiança, trazendo não apenas opiniões prontas, mas também relatos de suas próprias experiências. Por mais que as falas tenham sido positivas e demonstrado que eles compreendem a urgência da inclusão, sabemos que o cotidiano escolar e as aulas de Educação Física ainda estão longe do ideal. Observamos que, mesmo com uma boa base teórica sobre

o tema, a inclusão precisa ser um debate constante e vivo, especialmente porque o contato direto desses discentes com pessoas com deficiência no ambiente escolar ainda ocorre de forma muito limitada.

Dessa forma, essa realidade evidencia que o grande desafio é construir caminhos nos quais o convívio com o outro deixe de ser algo isolado e se torne um espaço real de trocas. Nesse sentido, as reflexões de Chicon (2008) são fundamentais para compreendermos que a inclusão não ocorre apenas com a presença física no mesmo espaço. Segundo o autor, ela se concretiza por meio de uma interação mediada, na qual o aprender com a diferença se torna a verdadeira base da formação humana. Por fim, buscamos uma educação que se realize na prática, alinhando-se ao que propõe Vago (2022), ao defender uma Educação Física acolhedora, capaz de incluir todas as pessoas, respeitando corpos marcados por múltiplas culturas e experiências.

Fotografia 86 - Os estudantes presentes no encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.7 Culturas juvenis e o universo digital: uma análise das vivências com jogos eletrônicos e interatividade

Os jogos eletrônicos estavam previstos para acontecer na última semana de intervenção. Porém, foi necessário adiantar o encontro, pois, na semana planejada para a execução dos jogos e brincadeiras de raciocínio e estratégia, estava um clima

chuvoso e frio, o que não iria contribuir para a eficácia das atividades propostas. Sendo assim, no dia 22 de outubro, realizamos as atividades propostas para esse encontro. Antes de iniciarmos as aulas, foi realizada uma conversa para planejamento com integrantes do grupo responsável por essa temática. Antes, porém, no dia 20 de outubro, sentamo-nos com os estudantes e definimos as atividades que realmente seriam desenvolvidas durante o encontro. O que mais chamou a atenção da pesquisadora foi o engajamento do grupo no planejamento das atividades. Sendo assim, vários estudantes se colocaram à disposição para trazer de suas casas aparelhos que pudessem subsidiar a vivência de diversos jogos nas aulas.

Deste modo, a aula foi planejada para ser executada no auditório da escola, que divide espaço com o laboratório de informática, o qual possui uma média de 22 computadores funcionando. Nesse ínterim, decidimos trabalhar com quatro videogames, levados pelos estudantes, jogos de obstáculos criados pelos integrantes do grupo, jogo de dança (Just Dance) e jogos de perguntas e respostas criados pelos estudantes e pela professora.

Em dois videogames (PS5 e Xbox) disponibilizados pelos estudantes, os participantes propuseram uma competição de FIFA 2025 (futebol) e Mortal Kombat (lutas). Dessa forma, a professora organizou uma competição com premiação para tais atividades. Foi proposta, antecipadamente, uma inscrição, à qual a maioria dos participantes do projeto aderiu, incluindo meninas e meninos. Sendo assim, fizemos um chaveamento e uma competição mista em ambos os jogos. Foi notória a adesão de muitas meninas às competições.

Fotografia 87 - Os estudantes participando dos jogos de Mortal Kombat e FIFA 2025



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

No dia anterior à execução das aulas, os estudantes levaram os aparelhos para a escola, onde puderam testá-los e verificar seu possível funcionamento. No dia 22 de outubro, ao iniciar as aulas, os estudantes foram direcionados ao local planejado, no qual já estava todo o aparato organizado para a execução das atividades. A organização dos aparelhos ocorreu na primeira aula, durante a aula de Arte, quando a professora cedeu esse momento para que organizássemos o encontro. Vale ressaltar que, neste dia, também estava previsto um simulado da área de Códigos e Linguagens, justamente no horário da intervenção, sendo necessário solicitar autorização para que as avaliações fossem aplicadas após o intervalo do recreio, na quarta e quinta aulas.

A organização do encontro foi estabelecida da seguinte forma: nos computadores foram disponibilizados os jogos de obstáculos criados pelos estudantes. Em um Xbox, foi realizada a competição FIFA 2025 (futebol); no outro Xbox, foram disponibilizados jogos diversos; em um PS5, foi realizada a competição Mortal Kombat (lutas); e no notebook, juntamente com o datashow, foram realizados o jogo Just Dance e os jogos de perguntas e respostas.

Fotografia 88 - Os estudantes participando do jogo Just Dance



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Antes de os estudantes iniciarem os jogos e brincadeiras propostos, a professora realizou um jogo de Kahoot¹³, contendo 25 perguntas sobre as aulas já realizadas anteriormente, com a temática dos diversos tipos de jogos e brincadeiras já trabalhados. Todos os estudantes presentes participaram dessa atividade, sendo que o participante que acertasse o maior número de respostas se consagraria campeão. Após a dinâmica, foi realizada também a atividade de perguntas e respostas sobre as Olimpíadas, criada pelos integrantes do grupo responsável pelos jogos

¹³ O Kahoot! é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que permite criar e jogar quizzes interativos. É amplamente utilizada em ambientes educacionais, mas também pode ser utilizada em contextos corporativos e eventos sociais. A plataforma se destaca por sua capacidade de engajar os participantes de forma divertida e dinâmica.

eletrônicos, utilizando o aplicativo Genially¹⁴. Nela, continham 20 perguntas sobre os Jogos Olímpicos desde a sua origem.

Fotografia 89 - Os estudantes realizando os jogos no Kahoot e Genially



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Dando continuidade ao encontro, após as atividades coletivas, os participantes puderam escolher quais atividades vivenciar durante as aulas. Os inscritos nas competições se direcionaram para seus jogos, os que queriam vivenciar a dança participaram do Just Dance¹⁵ e os demais utilizaram os 22 computadores disponíveis para vivenciar os jogos de obstáculos, sendo que todos vivenciaram um pouco de cada jogo proposto.

¹⁴ O Genially é uma plataforma online que permite a criação de conteúdos interativos e visuais, como apresentações, infográficos, jogos e *quizzes*. É bastante utilizada em ambientes educacionais e corporativos para engajar o público de forma dinâmica e criativa.

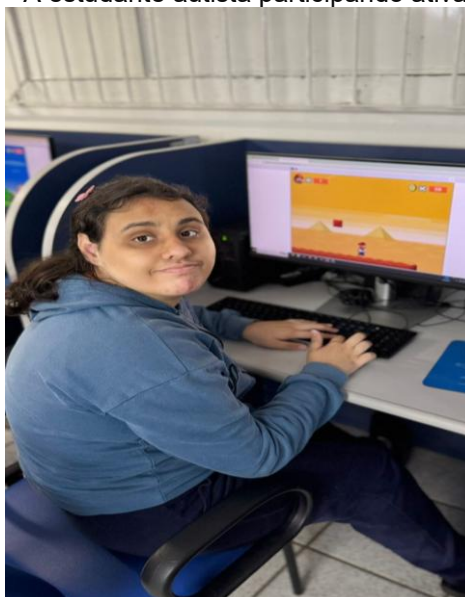
¹⁵ O Just Dance é um aplicativo de dança que combina elementos de jogos e interatividade para proporcionar uma experiência divertida e envolvente aos usuários. Embora não seja tão amplamente conhecido como outras plataformas de dança, ele oferece várias funcionalidades que atraem amantes da dança e do entretenimento.

Fotografia 90 - Os estudantes realizando os jogos por estações



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Fotografia 91 - A estudante autista participando ativamente da aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os participantes da pesquisa se interessaram tanto pelo encontro que solicitaram mais uma aula para dar continuidade aos jogos. Sendo assim, reivindicaram à gestão da escola que o simulado previsto para a quarta e quinta aulas fosse realizado na quinta e sexta, para que pudessem permanecer mais tempo nas atividades propostas. A solicitação foi acatada pela gestora.

No fechamento das atividades, a roda de conversa se revelou um espaço favorável para compreender como os estudantes processaram a experiência com os

jogos eletrônicos e de estratégia. O que se percebeu nos relatos foi um sentimento de pertencimento e satisfação que transbordou os números, com os estudantes destacando o quanto a aula se diferenciou da rotina escolar habitual. Nas falas compartilhadas, ficou evidente que a diversidade de propostas, passando pela agilidade do Mortal Kombat e do FIFA até o movimento do Just Dance e a interatividade do Kahoot, permitiu que cada participante encontrasse seu lugar na dinâmica. Muitos ressaltaram que, pela primeira vez, viram práticas que fazem parte de suas vidas fora da escola serem validadas como conhecimento, o que gerou um clima de colaboração e entusiasmo notável. Mesmo aqueles que inicialmente demonstraram timidez ou pouco domínio técnico relataram que se sentiram incluídos e estimulados a tentar, reforçando que o ambiente de acolhimento e o incentivo ao raciocínio estratégico transformaram a percepção da turma sobre as potencialidades da Educação Física. O consenso do grupo demonstrou que essas metodologias não apenas divertem, mas aproximam os estudantes e despertam um interesse renovado pela participação ativa nas aulas.

Essa perspectiva é corroborada por Betti (2013, p. 52), ao afirmar que:

A Educação Física deve ser entendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai desfrutá-la, compartilhá-la e transformá-la. Para isso, o ensino não pode ignorar as mídias e as novas linguagens tecnológicas que hoje compõem a realidade dos jovens, pois é nelas que muitos sentidos sobre o corpo e o jogo são construídos e vivenciados.

Abaixo, evidenciamos algumas falas dos estudantes:

O encontro de jogos eletrônicos foi muito interessante, pois podemos fazer coisas que geralmente fazemos no nosso dia a dia (M.A.B, 2025).

Eu achei muito legal, foi algo mais diferenciado do que nós fazemos nas nossas aulas no cotidiano (N.C.D, 2025).

A melhor aula de todas, deveria ter aulas separadas só para isso (M.L.O, 2025).

Nesse sentido, a abertura ao diálogo evidenciou que a inserção das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física vai além do simples entretenimento, configurando-se como uma estratégia de valorização da cultura juvenil. Ao trazer para o ambiente formal de ensino elementos que compõem o universo cotidiano dos estudantes, a prática pedagógica promove uma aprendizagem significativa, na qual o

lúdico atua como mediador do conhecimento. Essa integração entre o espaço escolar e a cultura digital, conforme observado nas falas dos estudantes, constitui um motor para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Dessa forma, a aula deixa de ser um momento de mera execução técnica para se tornar um espaço de vivência ética e interativa, no qual o reconhecimento das subjetividades dos estudantes fortalece o vínculo com o aprendizado e amplia as possibilidades de inclusão no currículo escolar.

Fotografia 92 - Os estudantes presentes no encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.8 O pensamento estratégico: intervenções didáticas integrando múltiplas inteligências na educação física

No dia 29 de outubro, realizamos o encontro previsto para trabalhar os jogos e brincadeiras de raciocínio e estratégia. Nesse dia, também aconteciam no município os Jogos Municipais, nos quais vários estudantes da turma participaram, o que impactou diretamente na frequência escolar.

No momento do encontro, tínhamos 39 matrículas ativas na turma, sendo que, desse quantitativo, um estudante encontrava-se evadido, um estava em atividade domiciliar e outros seis estavam participando dos Jogos Municipais representando a escola. Dos 31 possíveis presentes nesse dia, compareceram à escola somente 23 estudantes. Desse quantitativo, apenas 20 participaram das atividades, e os outros

três se recusaram a participar, pois estavam previstas brincadeiras que envolviam a utilização de água. Esses estudantes que se recusaram a participar permaneceram na coordenação, executando atividades disponibilizadas pelo professor regente da turma.

Durante o planejamento das atividades propostas, os estudantes responsáveis por essa temática de jogos sugeriram a realização de atividades que envolvessem água, visto que, em nossa cidade, é característico o aumento constante das altas temperaturas climáticas. Nesse sentido, como a previsão do tempo indicava alta temperatura, eles propuseram a implementação de água nas atividades.

Nesse sentido, executamos as atividades propostas inicialmente sem o uso de água na quadra coberta e finalizamos a aula com as atividades com água na área externa da escola, na quadra ao ar livre.

A princípio, iniciamos com a roda de conversa para explicar o objetivo da aula e um breve alongamento; em seguida, demos início à primeira brincadeira. A atividade inicial trabalhou raciocínio rápido, estratégia, agilidade e ação/reação. Nela, os estudantes foram separados em 10 duplas, em que deveriam ficar dispostos um de frente para o outro; entre eles, estava posicionado um cone. A professora ia falando várias partes do corpo, como, por exemplo, cabeça, ombro, joelho e pé, e os participantes deveriam seguir o comando e colocar as mãos no local indicado no próprio corpo. Ao ser dita a palavra “cone”, o estudante deveria pegar o objeto. Vencia quem conseguisse se apropriar primeiro do cone. Essa atividade foi realizada diversas vezes, sendo solicitado que as duplas fossem alternadas a cada início de rodada.

Fotografia 93 - Os estudantes realizando a brincadeira Cabeça, Ombro e Objeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Dando continuidade ao planejamento, a brincadeira seguinte foi o jogo da memória. Nesta atividade, utilizamos imagens das próprias aulas já realizadas para criar os cartões do jogo. Foi solicitado que os estudantes se dividissem em duas equipes. Foram espalhados, de forma embaralhada, pelo chão da quadra 16 cartões, sendo dois de cada tipo de jogos e brincadeiras. Os grupos deveriam, um por vez, tentar formar duplas do mesmo tipo de jogo e brincadeira. Venceu a equipe que virou o maior número de cartões iguais.

Fotografia 94 - Os estudantes realizando a Jogo da Memória



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Seguindo o planejamento, a brincadeira seguinte foi a estafeta do jogo da velha. Os discentes foram divididos em duas equipes de 10 estudantes cada. No chão da quadra foram dispostos nove arcos, organizados em três fileiras de três. Cada equipe recebeu três cones de uma mesma cor, por exemplo: equipe A, cones vermelhos; equipe B, cones azuis.

Ao sinal dado pela professora, o primeiro integrante de cada equipe iniciava a partida correndo até os arcos e colocando em um deles um cone que representava sua equipe. Ao posicionar o cone, retornava à fila, tocando a mão do próximo colega,

que realizava a mesma ação. O objetivo do jogo era posicionar os cones de forma a formar três em linha, na horizontal, vertical ou diagonal; quem alcançasse o objetivo primeiro pontuava. A brincadeira foi realizada quatro vezes.

Fotografia 95 - Os estudantes realizando a brincadeira estafeta do Jogo da Velha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Após essas atividades, nos dirigimos à quadra aberta para realizar as brincadeiras que envolviam a tão esperada água. Porém, iniciamos com a brincadeira “Torta na Cara”. Nessa atividade, os estudantes permaneceram divididos em duas equipes que competiam entre si. A proposta da brincadeira foi trabalhar a ludicidade, conhecimentos gerais, habilidades e competências que envolviam os demais componentes curriculares estudados pelos discentes. A escola dispunha de um objeto de “passa ou repassa”, que utilizamos na realização da ação.

A máquina do passa ou repassa ficava entre os integrantes de cada equipe. A professora fazia as perguntas e, ao sinal dado, os participantes deveriam acionar o botão da máquina, que dava o direito de resposta. Caso o estudante respondesse certo à pergunta, ele dava uma “tortada” no colega. Caso o estudante respondesse corretamente à pergunta, ele dava uma “tortada” no colega. Caso o estudante que acionasse o botão não soubesse responder à pergunta elaborada, ele era quem recebia a torta do colega adversário. O material utilizado para fazer a torta foi chantilly comestível. Nessa atividade, realizamos uma revisão dos conteúdos apreendidos por eles tanto no projeto, relacionados à Educação Física, quanto aos demais componentes curriculares, como Física, Química, Português, Matemática, História, Geografia, conhecimentos gerais e atualidades.

Em parceria com os colegas de outros componentes curriculares, a pesquisadora solicitou, por meio de um trabalho interdisciplinar, que eles elaborassem questões sobre os conteúdos aprendidos no trimestre e que seriam cobrados nos simulados aplicados na semana seguinte. Os demais professores prontamente se colocaram à disposição e elaboraram questões que foram utilizadas durante as brincadeiras.

Fotografia 96 - Os estudantes realizando a brincadeira do Torta na Cara



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A mesma proposta de perguntas e respostas foi utilizada para a atividade seguinte. Ainda divididos em equipes, nesta brincadeira utilizamos balões de água. Organizados em duas equipes, realizamos uma estafeta em que cada integrante deveria, ao sinal dado pela professora, correr e tocar na mão do colega posicionado a uma certa distância. O participante que chegasse primeiro tinha o direito de responder à pergunta. Caso respondesse corretamente, ele estouraria o balão de

água na cabeça do adversário e, caso errasse a resposta, ele próprio receberia o balão estourado na cabeça.

Fotografia 97 - Os estudantes realizando a brincadeira da estafeta dos Balões de Água



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A inclusão de jogos de estratégia e raciocínio nas aulas de Educação Física vai além do simples entretenimento, consolidando-se como uma poderosa ferramenta pedagógica. O jogo não deve ser compreendido somente como uma atividade motora isolada, mas sim como um exercício contínuo de inteligência. O ato de jogar exige que o aluno processe informações do ambiente, antecipe as movimentações de seus oponentes e estructure planos de ação em tempo real (Freire, 1989).

Dessa forma, a prática estratégica promove o que Freire chama de “educação de corpo inteiro”, em que o movimento é o suporte para o desenvolvimento de

processos cognitivos complexos. Ao enfrentar desafios lógicos dentro de um contexto lúdico, o estudante deixa de ser um executor passivo de técnicas para se tornar um sujeito autônomo, capaz de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas sob pressão.

Finalizamos a aula com a brincadeira de Guerra de Balões, uma atividade lúdica e recreativa, cujo objetivo era atingir os adversários com balões de água, promovendo a ludicidade e o lazer para os participantes. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, na qual ocorreu um momento de troca e reflexão, revelando o impacto das atividades de raciocínio e estratégia na percepção dos estudantes. O que se ouviu durante os relatos foi um sentimento de gratidão e entusiasmo, com os estudantes destacando que as dinâmicas conseguiram transformar o ambiente da aula em algo muito mais leve e acolhedor. O grupo demonstrou uma adesão completa, com todos afirmando que o encontro foi marcante. Nas falas compartilhadas, ficou claro que o aspecto inovador e o desafio intelectual foram os grandes diferenciais. Atividades como a torta na cara foram mencionadas com alegria, sendo vistas como formas divertidas de exercitar o pensamento rápido e o trabalho em equipe. Abaixo, apresentam-se algumas falas dos estudantes:

Superinteressante, temáticas incríveis e interação 100%! (L.F.D, 2025).

Achei muito bom trabalhar o raciocínio rápido e lógico dos estudantes (K.P.O, 2025).

Eu amei, foi algo inovador e diferente (E.N.M, 2025).

Eu gostei muito de hoje, foi muito bom trabalhar o raciocínio e trabalho em equipe (E.R.B, 2025).

Na minha opinião foram uns dos melhores jogos que fizemos (A.B.F, 2025).

Hoje, eu consigo enxergar a Educação Física de outro jeito. Vi que as aulas vão muito além de só assistir os meninos jogando bola, ou as meninas soltas pela escola com uma bola de vôlei na mão tentando participar das aulas. Esse projeto me fez querer vir para a escola todas as quartas-feiras, eu nunca imaginei isso (M.C.E, 2025).

O único motivo de eu estar vindo à escola na quarta-feira está sendo as aulas de Educação Física (P.A, 2025).

Esse cenário confirma a importância de propostas que estimulem a inteligência de forma lúdica, pois, como afirma Antunes (2005, p. 34), “[...] o jogo de estratégia,

ao exigir a análise de possibilidades e a tomada de decisão, torna-se um instrumento poderoso para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia do estudante”. Muitos discentes ressaltaram que, graças ao incentivo e à organização das aulas, sentiram-se motivados a participar de forma ativa, superando a resistência comum ao cotidiano escolar e reforçando que momentos focados na colaboração e na criatividade são essenciais para uma formação integrada.

Fotografia 98 - Os estudantes presentes no encontro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

7 AVALIAÇÃO FINAL - AS PERSPECTIVAS E OLHARES DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS O PROJETO

O objetivo deste capítulo é discutir e analisar a visão dos estudantes em relação ao projeto executado e suas relações com a Educação Física Escolar após a vivência.

No dia 05 de novembro, realizamos a avaliação final do projeto. Nesse dia, estiveram presentes e participaram do momento 32 estudantes. Iniciamos o encontro sentados em formato de círculo. A professora agradeceu o empenho e a participação de todos e realizou uma breve retrospectiva dos encontros realizados durante o processo, deixando livre para que todos pudessem expor suas opiniões sobre as aulas. A estudante L. S. relatou:

Amei participar das aulas. Confesso que no início fiquei meio resistente, pois prefiro ficar no celular do que correndo, mas depois que comecei vi que sou capaz, e não quis parar. Foi muito bom para mim viver essa experiência (M.C.E, 2025).

Após falarmos livremente um pouco sobre a experiência de cada um, foi entregue a cada participante uma folha em branco e um pincel. Em seguida, a professora solicitou que cada um resumisse, em uma única palavra, o que o projeto significou para ele e, após, realizasse uma breve fala explicando o motivo pelo qual escolheu a referida palavra. Todos participaram e contribuíram com suas opiniões em relação às aulas desenvolvidas. Foram citadas palavras como “dedicação”, “motivação”, “superação”, “determinação”, “união”, “força”, “conhecimento”, entre outras.

Fotografia 99 - Avaliação final do projeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Foi interessante perceber a participação, em especial, da estudante autista, que, a princípio, era resistente em participar das aulas e, no decorrer do processo,

passou a participar, de acordo com suas limitações, de praticamente todas as atividades propostas. No momento da fala, a estudante fez uma alusão das aulas que participou a um jogo eletrônico de que gosta muito, dizendo que ambos necessitam de determinação para serem executados, e afirmou que se sentiu muito feliz em participar do projeto. Tal comentário gerou bastante euforia na turma, que relatou surpresa com a participação assídua da estudante nas aulas.

Fotografia 100 - A estudante com necessidades especiais contribuindo na avaliação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Para encerrarmos o ciclo, foi solicitado que os estudantes respondessem a um formulário avaliativo (APÊNDICE B), por meio do *Google Forms*, disponibilizado via QR Code. Nele, os estudantes avaliaram todo o processo vivido durante a execução do projeto. Durante a aplicação do formulário, foi permitido o uso do celular. O formulário continha 27 perguntas, e todos os 32 estudantes presentes participaram.

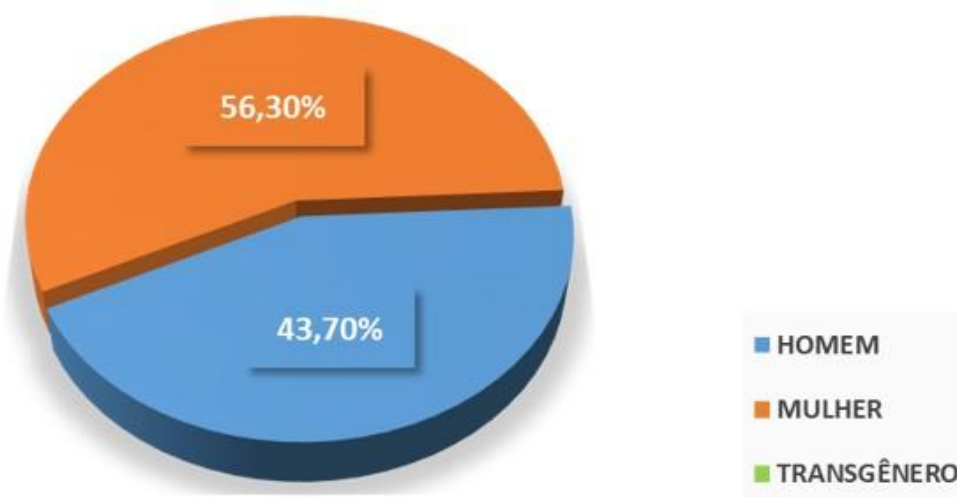
Fotografia 101 - Os estudantes realizando o questionário avaliativo final do projeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Inicialmente, foi solicitado, caso quisessem, que eles identificassem seus nomes e, dos 32 estudantes que responderam, somente 25 se identificaram. Em seguida, foi perguntado aos estudantes seu gênero, dentre as opções mulher, homem e transgênero, e, dos 32 presentes, verificou-se que 18 estudantes se declaram mulheres (56,3%) e 14 estudantes se declaram homens (43,7%).

Gráfico 14 - Identificação dos estudantes por gênero



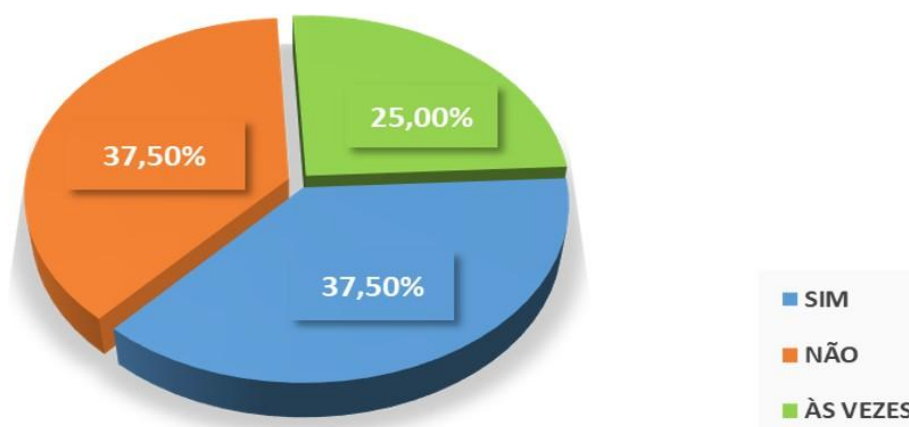
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A próxima pergunta foi relacionada à prática nas aulas de Educação Física. Realizamos a seguinte indagação: “Você fazia as aulas práticas de Educação Física e Itinerário Formativo (Rompendo os Limites dos Esportes) anteriores ao projeto?”. Dentre as opções estavam sim, não e às vezes. Obtivemos os seguintes resultados: 12 estudantes disseram que NÃO faziam as aulas de Educação Física e Itinerário

Formativo relacionado ao esporte (37,5%), 12 estudantes afirmaram que faziam (37,5%) e 8 estudantes disseram que faziam às vezes (25%).

Dessa forma, somando-se os estudantes que não faziam com os que faziam às vezes, obtém-se o total de 62,5%, evidenciando que, na maioria das vezes, mais de 60% dos estudantes não participavam das aulas de Educação Física antes do projeto.

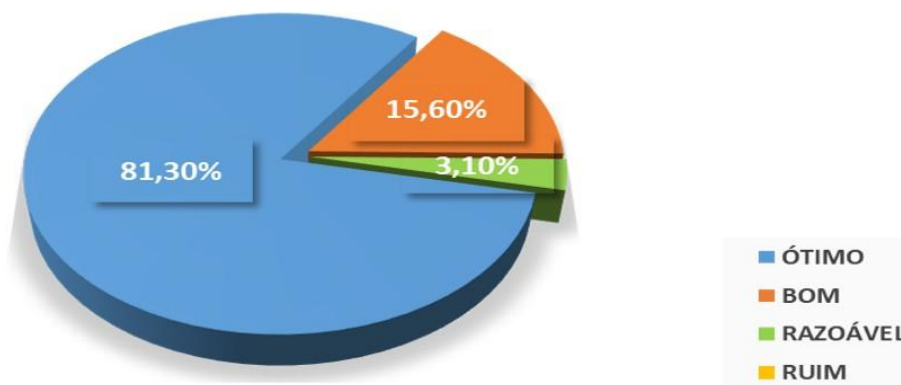
Gráfico 15 - Estudantes que faziam as aulas de Ed. Física e Itinerário Formativo antes do projeto



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

As perguntas a seguir foram destinadas a identificar as opiniões dos participantes da pesquisa em relação a cada encontro vivenciado. Iniciamos perguntando: “O que eles acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras cooperativas?”. Observou-se que 26 estudantes avaliaram como ótimo (81,3%), 5 estudantes opinaram que foi bom (15,6%) e somente 1 estudante considerou o encontro razoável (3,1%).

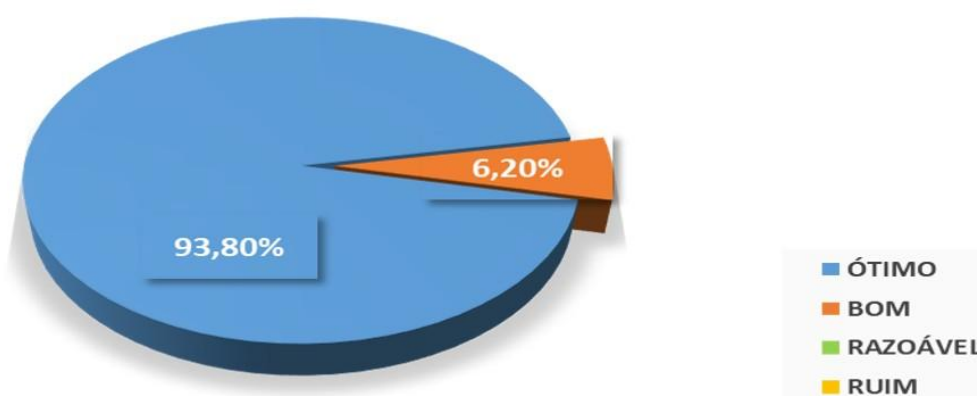
Gráfico 16 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos cooperativos



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A pergunta seguinte foi relacionada aos jogos competitivos. Perguntamos: “O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras competitivas?”. De acordo com o gráfico abaixo, observamos que 30 estudantes avaliaram como ótimo (93,8%) e 2 estudantes consideraram como bom (6,2%). Tais dados elucidam o que foi narrado durante a execução desses jogos, nos quais a professora identificou que a turma é extremamente competitiva não somente na execução das atividades propostas, como em outras ações comuns da escola. Foi identificada, no levantamento dos dados, a preferência da maioria dos estudantes por jogos e brincadeiras competitivas.

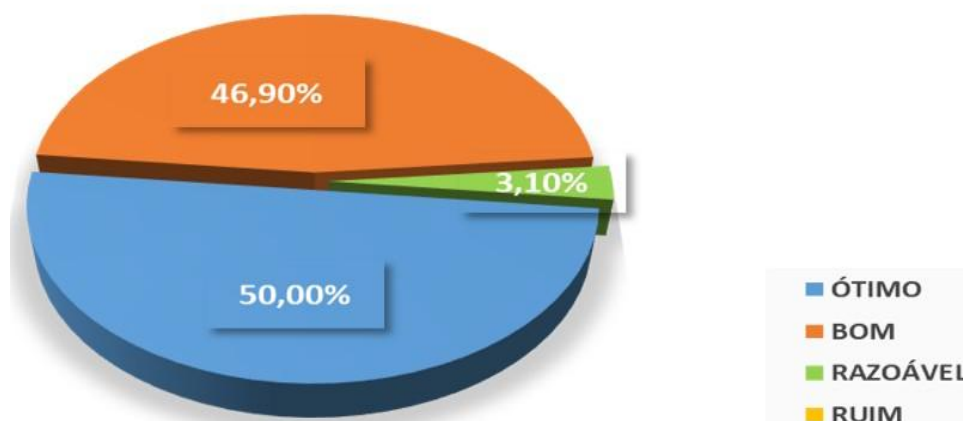
Gráfico 17 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos competitivos



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A pergunta seguinte foi: “O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de matriz indígena?”. Os dados evidenciam a diferença de aceitação desse tipo de jogo em relação aos demais. Percebemos que, por não ser algo comum ao cotidiano dos estudantes e também por não envolver, em alguns momentos, dinâmicas mais coletivas, houve menor adesão. Nesse sentido, foi apurado que 16 estudantes (50%) acharam bom, 15 estudantes (46,9%) acharam ótimo e 1 estudante (3,1%) considerou razoável.

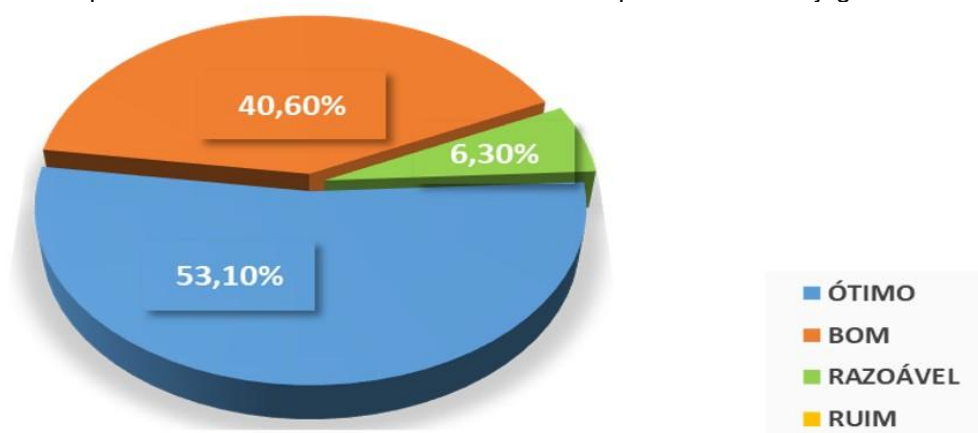
Gráfico 18 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos de matriz indígena



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Dando continuidade, perguntamos o que eles acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de matriz africana. Os dados demonstram que 13 estudantes (40,6%) avaliaram como bom, 17 como ótimo (53,1%) e 2 estudantes (6,3%) opinaram como razoável.

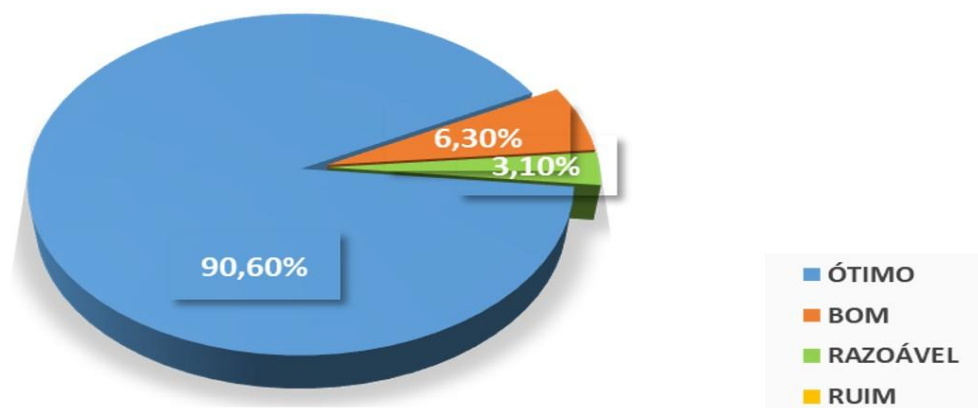
Gráfico 19 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos de matriz africana



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A pergunta seguinte foi sobre o que eles acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras tradicionais/populares. Dos estudantes que responderam, 29 (90,6%) disseram ter achado ótimas as aulas, 2 estudantes (6,3%) opinaram como bom e 1 estudante (3,1%) disse ter sido razoável.

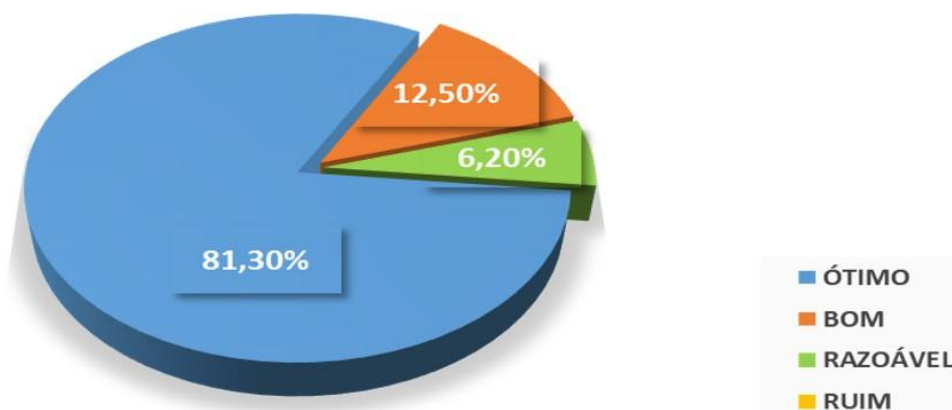
Gráfico 20 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras tradicionais/populares



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A próxima pergunta foi: “O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos eletrônicos?”. 26 estudantes (81,3%) disseram ter achado o encontro ótimo, 4 estudantes (12,5%) disseram que foi bom e 2 estudantes (6,2%) disseram que foi razoável.

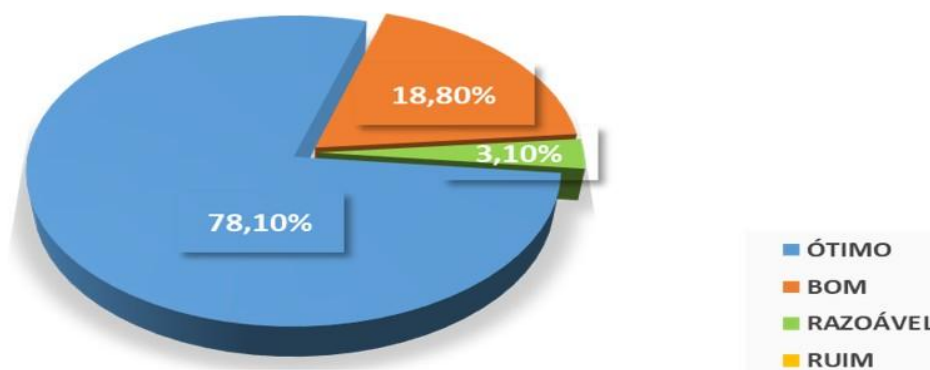
Gráfico 21 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras eletrônicas



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Sobre os jogos e brincadeiras de inclusão, 25 estudantes (78,1%) disseram ter sido ótimo o encontro, 6 estudantes (18,8%) disseram ter sido bom e 1 pessoa (3,1%) disse ter sido razoável.

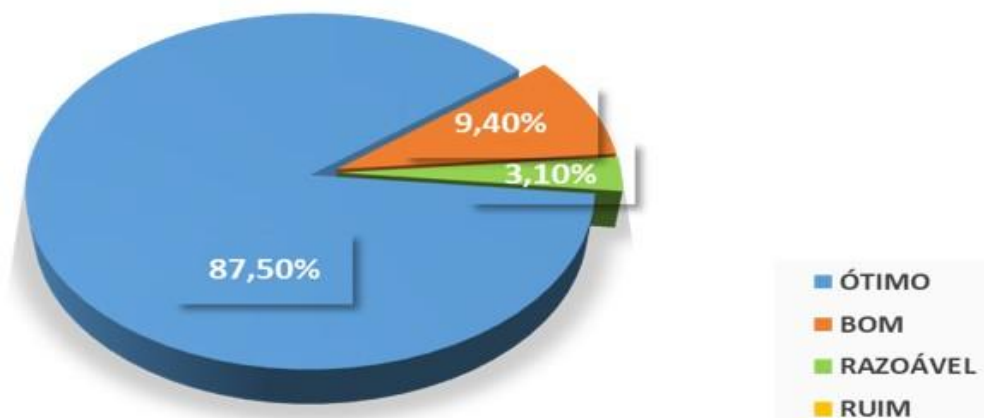
Gráfico 22 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de inclusão



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Finalizamos essa “bateria” de perguntas investigando os jogos de estratégia e raciocínio, perguntando o que eles acharam do encontro em que se trabalhou essa temática. Vinte e oito estudantes (87,5%) disseram ter sido ótimo, 3 estudantes (9,4%) disseram ter sido bom e 1 estudante (3,1%) disse ter sido razoável.

Gráfico 23 - O que os estudantes acharam do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de raciocínio e estratégia



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Demos continuidade perguntando sobre quais encontros eles haviam gostado mais de participar e pudemos observar que os jogos eletrônicos foram os que os estudantes mais se identificaram. Solicitamos, em seguida, que eles justificassem tal resposta. Dentre os que escolheram os jogos eletrônicos, eles disseram:

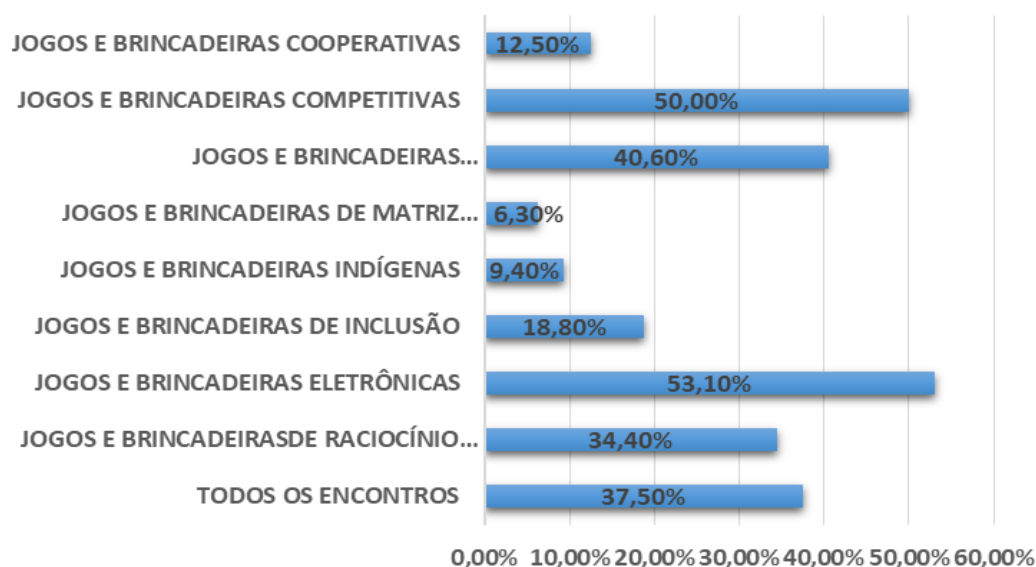
Foi uma aula completamente diferente e maravilhosa (J.A.M, 2025).

Todos foram muito bons, mas gostei dos jogos eletrônicos, por ser uma atividade diferente do que eu nunca havia feito na escola. (L.F.D, 2025).

Foram os jogos em que eu mais me diverti (M.C.B, 2025).

Por serem atividades propostas diferentes de outras aulas que já tive em todo o tempo em que estudo (A.B.F, 2025).

Gráfico 24 - Quais os tipos de jogos e brincadeiras os estudantes mais gostaram



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

A próxima pergunta foi se eles gostaram de participar do projeto, dentre as opções “sim”, “não” e “às vezes”. E 100% dos 32 estudantes disseram que SIM.

Gráfico 25 - Se os estudantes gostaram de participar do projeto



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Solicitamos, em seguida, que justificassem a resposta dada na questão anterior. E eles responderam:

O projeto foi bom e auxiliou a todos a vivenciarem vários tipos de brincadeiras (L.R.R, 2025).

Me ajudou muito, até mesmo mentalmente (E.N.M, 2025).

Foi um projeto novo e cheio de conhecimentos, onde conheci brincadeiras novas e pratiquei brincadeiras que eu não praticava há muito tempo (F. S.R, 2025).

Por que fez a gente aprender com brincadeira que a gente nem sabia que existia e incluiu a todos, gostei muito (A.B.F, 2025).

Gostei porque estimulou várias pessoas que não participavam de nenhuma aula, não tinham prática física e melhorou o trabalho em grupo (B.L.W, 2025).

Sim, pois foram aulas diferentes. E eu me entreguei de coração (J.A.M, 2025).

O projeto ajudou muita gente que não participava das aulas de educação física (L.D.M, 2025).

Adorei o projeto, pois me mostrou que consigo aprender e fazer as atividades. Coisa que eu não sentia antes de participar das aulas. Eu achava que não era capaz. (B.V.S, 2025).

Os resultados finais da intervenção apontam que o projeto superou a mera execução de atividades físicas, configurando-se como um instrumento de engajamento e de saúde integral para os jovens. Os depoimentos evidenciam que a proposta foi eficaz ao mobilizar estudantes que historicamente não participavam das aulas, oferecendo o estímulo necessário para a superação de barreiras. Tal cenário corrobora a perspectiva de Betti (1991), que defende que a Educação Física escolar deve integrar o aluno à cultura corporal de movimento, permitindo que ele compreenda e usufrua das práticas não somente como exercício físico, mas como uma linguagem que promove autonomia e bem-estar social.

Além dos questionamentos anteriores, perguntamos o que os motivou a participar do projeto. Os relatos evidenciaram que o êxito da intervenção pedagógica esteve intrinsecamente ligado à atuação da pesquisadora-docente, destacada pelos estudantes por meio de atributos como “disposição”, “compreensão dos limites” e “incentivo constante”. A análise das falas sugere que a construção de um ambiente de confiança e o planejamento de aulas que “saíram da rotina” foram determinantes para converter a apatia em protagonismo, motivando inclusive aqueles que antes não consideravam as aulas produtivas.

Essa visão dos participantes da pesquisa confirma o que Libâneo (2017) afirma ao destacar que uma prática educativa efetiva exige uma mediação didática que articule o conhecimento científico com a vida real do aluno. Isso transforma a relação pedagógica em um processo de comunicação que envolve afeto e motivação. Assim, aspectos como a ludicidade, a disciplina exigida e a coragem de encarar o novo mostram que, quando o professor atua como mediador da aprendizagem e respeita o modo de ser de cada jovem, a Educação Física no Ensino Médio cumpre seu papel de ser essencial na formação humana e na construção de novos conhecimentos. Alguns depoimentos deixam isso bem claro:

A minha coragem (L.R.R, 2025).

As brincadeiras planejadas e sair da rotina (C.V.G, 2025).

A disposição e incentivo da professora Roberta (M.V.V, 2025).

A disciplina exigida durante as aulas (A.C.G, 2025).

Me motivou a aprender brincadeiras diferentes e todo mundo ter participado (A.A.A, 2025).

A compreensão da Roberta, pois entendia nossos limites (A.B.F, 2025).

Antes não tínhamos aulas produtivas, mas com a vinda do projeto motivou a gente (L.F.D, 2025).

A determinação, foco e dedicação da professora (M.V.F, 2025).

A adrenalina e as aulas dinâmicas (M.C.S, 2025).

Solicitamos que os estudantes justificassem as respostas acima e eles manifestaram uma percepção aguçada sobre a mudança na dinâmica das aulas, contrastando a ausência de incentivo e a repetitividade de períodos anteriores com a atual proposta “diferenciada” e “dinâmica”. A análise revela que o reconhecimento da intencionalidade pedagógica da docente e a percepção de uma estratégia para mudar a situação foram determinantes para o bom desempenho e para o acolhimento dos participantes que antes se sentiam excluídos ou desmotivados. Essa realidade confirma o pensamento de Darido (2003), ao afirmar que a Educação Física deve ir além do simples “fazer por fazer”, exigindo um planejamento que ofereça diversidade de conhecimentos e que considere o contexto e os limites dos estudantes como pontos de partida para o ensino.

Dessa forma, o projeto não somente superou as expectativas discentes, mas consolidou-se como um espaço de inclusão e de recuperação da sabedoria lúdica, permitindo aos jovens vivenciarem experiências coletivas pautadas no respeito e na curiosidade intelectual. Fato que podemos perceber em alguns relatos abaixo:

Antes do projeto, as aulas não eram planejadas e agora, com o projeto, são (J.A.M, 2025).

Percebi que a motivação da professora animou todos nós para participar do projeto todo (E.R.B, 2025).

A compreensão da Roberta, pois entendia nossos limites. E antes eu não participava das aulas (R.R.F, 2025).

Pois o antigo professor de educação física não incentivava a gente a participar das aulas (K.P.O, 2025).

Pois antes do ensino médio atual só se fazia educação física até os 8º/9º anos, e esse projeto superou nossas expectativas (L.D.M, 2025).

Pois nós não tínhamos aulas diferenciadas anteriormente (L.M.L, 2025).

A professora foi compreensiva e auxiliou a gente em todas as nossas dificuldades, e os jogos foram super dinâmicos (F. S.R, 2025).

Porque antes praticávamos o mesmo esporte e não dava ânimo de participar. (B.V.D, 2025)

Porque a professora percebeu que nós não fazíamos aula e montou uma estratégia para mudar a situação (E.N.M, 2025).

Foi um momento que tivemos de inclusão, onde pude brincar de brincadeiras que hoje não tenho muito tempo para brincar (C.V.G, 2025).

Em síntese, o cruzamento das vozes dos estudantes com as ideias de autores como Betti (1991), Libâneo (2017) e Darido (2003) confirma que a Educação Física no Ensino Médio, quando estruturada sob um planejamento participativo e diversificado, recupera sua função social de promover a cidadania, a inclusão e o prazer pelo conhecimento da cultura corporal.

Dando sequência à nossa avaliação, nas perguntas a seguir, buscamos entender o olhar dos estudantes para as aulas de Educação Física após a aplicação do projeto. Iniciamos com a seguinte pergunta: “O desenvolvimento do projeto mudou a sua percepção sobre a Educação Física Escolar? Justifique sua resposta”. A análise das respostas evidenciou que a intervenção pedagógica promoveu uma mudança significativa na percepção dos estudantes sobre a Educação Física, atuando

diretamente no combate à desmotivação e na melhora do engajamento com as atividades propostas. A transição de uma visão da disciplina como algo “chato” ou “repetitivo” para uma experiência descrita como produtiva evidencia que o desinteresse juvenil no Ensino Médio está frequentemente atrelado à saturação de um modelo focado exclusivamente nos esportes tradicionais.

Essa mudança de paradigma encontra sustentação em Daolio (2002), ao afirmar que a Educação Física deve ser compreendida como uma área que tematiza as manifestações culturais do movimento humano, indo além da simples execução de exercícios para alcançar a compreensão das práticas como patrimônio cultural. A análise das falas demonstra que, ao diversificar os conteúdos e apresentar a importância da prática por meio de novas linguagens corporais, o projeto não somente incluiu aqueles que antes não participavam, mas também gerou uma consciência crítica nos estudantes, que agora condicionam a continuidade desse entusiasmo à qualidade e à intencionalidade do planejamento docente futuro. Alguns dos relatos abaixo evidenciam tal perspectiva:

Sim, pois eu não participava de nada que era proposto na educação física na escola antes do projeto (S.S, 2025).

Sim. Parou de ser algo chato (M.V.V, 2025).

Sim, percebi a importância de atividades físicas (R.R.F, 2025).

Mudou sim, no começo não estava tão animado, mas depois vim com tudo, já sou um atleta fora da escola, e tendo essas atividades na escola é massa (M.V.M, 2025).

Sim, bastante, pois eu não fazia educação física porque eram sempre os mesmos esportes e todo mundo estava desanimado (M.V.F, 2025).

Mudou sim, pois compreendi que a educação física não é só exercícios físicos (K.P.O, 2025).

Mais ou menos, porque não adianta ter esse projeto se depois não será aplicado pelo outro professor na educação física (A.A.A, 2025).

Sim, muito, porque quando entra no ensino médio não buscam nos oferecer algo produtivo, e esse projeto demonstrou que a Educação Física pode ser algo bom nesse novo ensino médio (L.M.L, 2025).

Mudou, mas vai depender do planejamento do professor a partir de agora (L.F.D, 2025).

Sim, pois me mostrou que a educação física tem muito mais atividades além de voleibol, handebol, futsal e basquete (A.A.A, 2025).

A próxima pergunta foi: “Qual é a sua opinião sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio, após o desenvolvimento do projeto?” As respostas dos estudantes convergem para uma compreensão renovada da Educação Física como um componente indispensável para o desenvolvimento físico e a promoção da saúde, atuando como um contraponto necessário para o desenvolvimento global do discente, abrangendo as dimensões física, cognitiva, emocional e social.

A análise dos relatos evidencia que a intervenção pedagógica conseguiu elevar a média de participação, demonstrando que o engajamento discente está diretamente vinculado a uma oferta curricular que transcende o binômio Vôlei-Futsal e incentiva a descoberta de novos jogos. Abaixo, observamos alguns relatos:

Que as aulas de educação física vão muito mais além de futebol (S.S, 2025).

Acho que é muito importante e deveria ter mais, para o desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes (M.V.V, 2025).

Espero que as aulas melhorem e sigam as mesmas propostas do projeto (A.A.A, 2025).

Que as aulas poderiam ser sempre assim, não só vôlei e futsal (L.S, 2025).

Que os professores deveriam incentivar mais os estudantes a praticarem esportes e mostrar novas brincadeiras e jogos (A.C.G, 2025).

Espero evolução e que as aulas continuem boas, igualmente às do projeto (M.V.F, 2025).

Foi bem legal, e me mostrou que ter a educação física no ensino médio é super importante (L.O.F, 2025).

A pergunta seguinte foi: “Você acha importante ter aulas de Educação Física no Ensino Médio?”, solicitando que justificassem as respostas. Todos os 32 participantes presentes responderam que sim. Os depoimentos evidenciaram que os jovens valorizam a disciplina por sua capacidade de aliviar a tensão e proporcionar um momento de descontração, transformando o ambiente escolar em um espaço de convívio social. Tal cenário alinha-se às reflexões de Molina Neto (2003), ao considerar que a Educação Física deve proporcionar aos estudantes vivências que integrem a cultura corporal ao lazer e ao bem-estar, servindo como uma mediação pedagógica entre os desafios do cotidiano e a necessidade de autorregulação emocional e física.

Ao reconhecerem a aula como um dos poucos momentos de desenvolvimento integral dos sujeitos, os participantes da pesquisa reforçam que o componente curricular ultrapassa a dimensão biológica, consolidando-se como um pilar de equilíbrio psicossocial e de formação de hábitos saudáveis diante das pressões da vida contemporânea. Temos alguns relatos exemplificados abaixo:

Para a nossa saúde física e mental (M.V.F, 2025).

Tem que ter para ensinar para as pessoas que a atividade física é muito importante para a saúde (R.R.F, 2025).

Para incentivar a atividade física e termos outras maneiras de ver a vida, por um ângulo mais saudável (B.V.D, 2025).

Por ser uma aula que ajuda a tirar a tensão das outras aulas (L.S.G, 2025).

Porque é o único momento em que a maioria dos jovens consegue se exercitar (L.A.O, 2025).

Além de exercitar o corpo, alivia a mente (A.A.A, 2025).

Acho muito importante para as pessoas terem saúde e evitar o sedentarismo (S.A.B, 2025).

Cria um ambiente descontraído para os estudantes conseguirem ter contato com os colegas (L.O.F, 2025).

Em relação ao acolhimento durante o projeto, por termos proposto um planejamento participativo, é de suma importância verificar se os estudantes se sentiram acolhidos durante o processo. Dessa forma, perguntamos se eles se sentiram acolhidos e solicitamos que justificassem a resposta. Nesse sentido, 100% dos participantes relataram ter sido acolhidos durante os encontros e justificaram destacando a importância da mediação docente pautada no diálogo e na construção coletiva, evidenciando que o sentimento de acolhimento foi o alicerce para a participação efetiva dos estudantes.

A análise dos depoimentos revela que a nivelação na relação pedagógica, manifestada na escuta ativa das críticas, na flexibilidade das regras e no respeito aos limites individuais, transformou o ambiente da aula em um espaço de segurança emocional e inclusão. Tal cenário concretiza a “pedagogia da autonomia” de Freire (1996), ao demonstrar que o ato de ensinar exige disponibilidade para o diálogo e respeito aos saberes e identidades dos educandos, promovendo uma prática educativa construída em conjunto.

Ao se sentirem ouvidos e ao perceberem que as atividades foram planejadas com eles, os jovens superaram o medo da exclusão, substituindo a desistência pela persistência e pelo apoio mútuo. Assim, a figura da professora como mediadora sensível e atenciosa foi determinante para converter o currículo em uma experiência de aprendizado ético, de respeito ao próximo e de democratização do acesso à cultura corporal. Os depoimentos de alguns estudantes evidenciaram o que foi dito acima:

Sim, a Roberta explicou tudo direito e tirou todas as dúvidas (M.G.D, 2025).

Foi maravilhoso o acolhimento e animação (M.L.O, 2025).

A professora sempre entendia os nossos limites (P.A.D, 2025).

Porque participei de todas as e me senti incluído (N.P.A, 2025)

Fomos bastante ouvidos e as ideias ou críticas construtivas foram acatadas (A.A.A, 2025).

Pois a professora sempre perguntava o que achávamos das aulas e o que poderia melhorar (L.M.L, 2025).

A professora fez ficar super leve, é bem dinâmico (L.F.D, 2025).

Praticamos brincadeiras que escolhemos, então estamos acolhidas e ouvidas (M.C.S, 2025).

A professora foi muito atenciosa e flexível para fazer os estudantes se sentirem à vontade, mudando até mesmo as regras para que todos conseguissem fazer, sem que ficassem jogos desiguais ou com “panelinhas” (W.P.C, 2025).

Sim, a professora criou conosco o projeto e executou de maneira correta, escutando todos, conhecendo as dificuldades de alguns estudantes. Mesmo assim, o projeto incluiu todos os estudantes igualmente (S.A.B, 2025).

Muito, quando algum aluno pensava em desistir, outros estudantes o apoiavam, gerando assim a persistência (K.P.O, 2025).

Gráfico 26 - A opinião dos estudantes sobre se ter se sentido acolhido

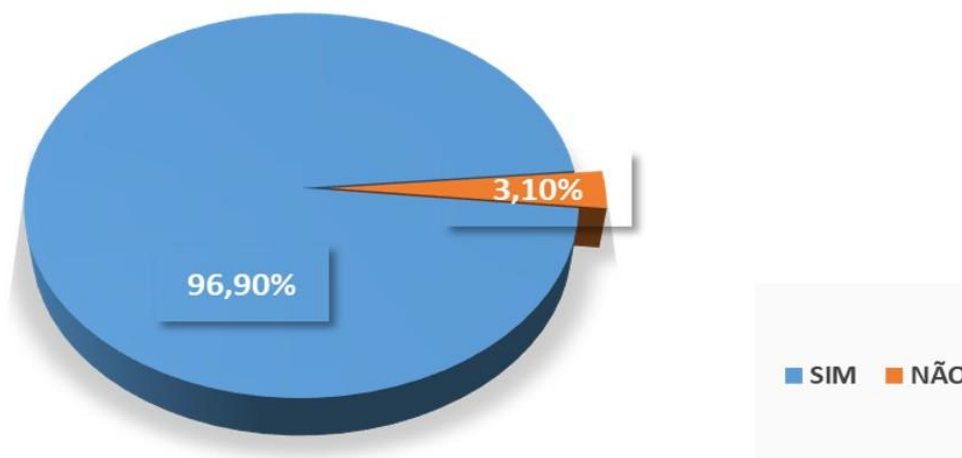


Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Chegamos a uma das perguntas mais importantes da pesquisa, sendo aquela que demonstra se o objetivo principal do projeto foi atingido. Nela, buscamos entender se a pesquisa conseguiu abarcar as necessidades e superar as fragilidades do novo contexto histórico-social do Novo Ensino Médio, que hierarquicamente diminuiu o valor do componente curricular da Educação Física. Sendo assim, perguntamos aos participantes da pesquisa se, a partir da execução do projeto, eles se sentem motivados a participar das aulas de Educação Física. E, pelo resultado obtido, alcançou-se o objetivo mencionado no início da pesquisa, em que, dos 32 participantes que responderam ao questionário, 31 (96,9%) responderam que SIM, após a execução do projeto se sentem motivados a participar das aulas de Educação Física, e somente 1 (3,1%) relatou não se sentir motivado.

O resultado obtido nos permite constatar que o projeto foi de suma importância para modificar a perspectiva dos estudantes em relação às aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Gráfico 27 - A opinião dos estudantes sobre a motivação em fazer as aulas de Educação Física após o projeto



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora (2025).

Na justificativa das respostas, os estudantes elucidaram que as expectativas futuras deles revelam que a motivação despertada pelo projeto não é um estado estático, mas um processo condicionado à continuidade de um planejamento pedagógico intencional e diversificado. Os relatos expõem uma consciência crítica apurada, na qual os jovens vinculam seu desejo de participação à superação das aulas “monótonas” e ao abandono do foco exclusivo no vôlei e no futsal. Assim, ao afirmarem que o interesse futuro “depende do que o professor propuser”, os estudantes sinalizam que a intervenção foi um “toque a mais” capaz de gerar segurança para a prática de novos jogos, mas reforçam que a consolidação dessa mudança exige que a “pegada do projeto” se torne a norma, e não a exceção, no cotidiano do Ensino Médio.

Sinto sim, mas infelizmente se não fizerem um planejamento vai continuar sendo só vôlei e futsal (L.R.R, 2025).

Depende do que o professor passar (L.S.G, 2025).

Depende do que for executado (M.A.B, 2025).

*Se as aulas continuarem sendo monótonas, não (M.V.V, 2025).
As aulas precisam continuar com a mesma pegada do projeto para serem mais praticadas (N.P.A, 2025).*

Eu já participava antes, mas participar do projeto foi um toque a mais (P.A.L, 2025).

Vai depender do que o professor planejar para as aulas futuras (M.C.E, 2025).

Finalizando nosso questionário avaliativo, foi solicitado que os participantes da pesquisa indicassem uma nota de 0 a 10 que representasse a execução do projeto e os encontros realizados. Nesse sentido, 28 estudantes (87,5%) atribuíram nota 10 e 4 estudantes (12,5%) assinalaram nota 9. Na justificativa da nota, eles responderam que:

O projeto foi muito bom e a professora explicou tudo direitinho e ajudou a todos a se interessarem bem mais pela educação física (A.A.A, 2025).

Foi muito bem executado tanto pelos estudantes quanto pela mestrandia (L.A.O, 2025).

O projeto foi 10! Adoramos participar, foi muito aprendizado e diversão. Minha disposição melhorou e, em semanas ruins, me fez ficar bem (L.S.G, 2025).

Foi um projeto onde aprendi muito, agradeço à professora por mudar a minha visão sobre a educação física (W.P.C, 2025).

Amei o projeto e acho que deveria ter outros projetos assim (P.A.L, 2025).

Porque gostei muito desse projeto e acho que todas as escolas tinham que investir nesse projeto (M.V.F, 2025).

Nota máxima pelo esforço e vontade de todos (F. S.R, 2025).

O projeto foi incrível e muito bem planejado por todos (E.R.B, 2025).

Achei inovador e se desenvolveu muito bem, a diferença do primeiro encontro para agora foi gritante (C.V.G, 2025).

Foi um projeto bem planejado e flexível, sempre buscando atender os estudantes para que todos os executassem de forma espontânea e leve (B.V.D, 2025).

Nota mil, Roberta, uma grande profissional conseguindo mudar e superar os estudantes que não faziam as aulas, projeto incrível e que poderia ser aplicado em toda a escola (A.C.G, 2025).

Os relatos dos participantes da pesquisa confirmaram a eficácia da intervenção pedagógica como um marco de transformação na trajetória escolar dos estudantes, evidenciada pela superação do desinteresse histórico e pela construção de uma nova visão sobre a Educação Física no Ensino Médio. Os depoimentos convergem para o reconhecimento de um planejamento inovador, flexível e acolhedor, que logrou êxito ao desconstruir a ideia de uma disciplina meramente técnica ou recreativa, substituindo-a por um espaço de aprendizado profundo, bem-estar emocional e espontaneidade.

Tal realidade encontra sustentação teórica em Bracht (1992), ao postular que a legitimidade da Educação Física na escola depende de sua capacidade de se constituir como uma prática pedagógica que produz sentido para o aluno, mediando o conhecimento da cultura corporal com a realidade social dos sujeitos. O reconhecimento da pesquisadora como uma grande profissional e a percepção de que os resultados foram positivos atestam que, quando o saber científico da pesquisadora se articula com uma escuta sensível, a disciplina recupera sua dignidade acadêmica e seu papel vital na formação integral, incentivando o protagonismo de discentes que anteriormente se encontravam à margem do processo educativo. Logo, “O que se educa no aluno não é o corpo, mas o aluno através do corpo” (Freire, 1989, p. 39).

Fotografia 102 - Os estudantes que participaram da avaliação final



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

8 EVIDÊNCIAS E REFLEXÕES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese dos achados desta pesquisa, à luz da análise dos dados coletados no decorrer da execução do projeto, discutindo o impacto da intervenção proposta e verificando o alcance dos objetivos traçados, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, em que o componente curricular da Educação Física enfrenta desafios hierárquicos.

A Educação Física no Ensino Médio tem sido tradicionalmente desafiada por concepções que a reduzem ao esportivismo ou a uma prática desportiva-recreativa. No contexto das recentes reformas curriculares, esse componente enfrenta o risco de ter seu valor diminuído em um cenário que promove a subordinação da formação da juventude ao mercado de trabalho periférico.

Nesse sentido, a presente pesquisa delineou como objetivo central compreender as causas do desinteresse e da autoexclusão de jovens do ensino médio nas aulas de Educação Física, bem como planejar, desenvolver e avaliar uma unidade didática para promover maior participação desses estudantes na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”. De forma mais específica, buscou-se: a) Investigar as causas que levam ao desinteresse/autoexclusão dos(as) jovens em participar das aulas de Educação Física no Ensino Médio; b) Investigar as causas que levam ao desinteresse/autoexclusão, em sua maioria, das jovens meninas em participar das aulas de Educação Física no Ensino Médio; c) Planejar uma unidade didática de forma participativa com os estudantes, que promova maior participação dos mesmos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio; d) Desenvolver uma unidade didática que promova maior participação dos(as) jovens nas aulas de Educação Física do Ensino Médio na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”; e) Analisar e avaliar as potencialidades e os desafios dessa prática.

Ao revisitar o percurso investigativo, constata-se que a totalidade dos objetivos específicos traçados foi plenamente alcançada, revelando dados e reflexões essenciais para a ressignificação da prática docente.

A etapa diagnóstica cumpriu o propósito de investigar os dois primeiros objetivos específicos, voltados a compreender as causas gerais do desinteresse e a expressiva autoexclusão feminina. Os dados iniciais apontaram que 44,4% dos estudantes não participavam das aulas, sendo a esmagadora maioria composta por

meninas. A análise dos questionários revelou que esse afastamento decorre da repetição exaustiva de conteúdos tradicionais, focados quase exclusivamente no futsal e no voleibol, somada a um ambiente de exclusão e julgamento motor. Confirmou-se, de forma empírica, a presença do desinvestimento pedagógico e da esportivização debatidos por Bracht (1992, 2011), cenários nos quais a disciplina somente reproduz a lógica do esporte de rendimento e afasta aqueles sem habilidades técnicas natas. O forte distanciamento das alunas refletiu a cristalização das desigualdades no espaço da quadra apontadas por Altmann (2015), evidenciando que a monocultura esportiva privilegia os meninos e marginaliza as jovens sob estereótipos de gênero.

Para reverter o quadro de apatia, o planejamento e o desenvolvimento da unidade didática foram erguidos sob o pilar da escuta sensível, concretizando o terceiro e o quarto objetivos específicos da pesquisa. Como orienta Freire (1996), o ato de ensinar exige criar condições para o educando construir o seu próprio saber de forma dialógica. A proposta metodológica foi estruturada de forma estritamente colaborativa, incorporando os anseios dos estudantes por inovação. A intervenção materializou as premissas de Neira e Nunes (2009) sobre a necessidade de um currículo cultural, tematizando jogos cooperativos, competitivos, eletrônicos, populares, de raciocínio e vivências de matriz indígena e africana. Essa ampliação de repertório converteu a aula em um espaço ativo de inclusão, rompendo com a imposição do simples ato de fazer por fazer, advertido por Darido (2003).

Sendo assim, após analisarmos os resultados obtidos durante a trajetória da pesquisa, confirmamos o alcance integral dos objetivos. O cenário inicial, no qual 62,5% dos estudantes da turma 2º M2 se encontravam em situação de não participação ou participação intermitente nas aulas, foi revertido de maneira robusta. Após a execução da unidade didática, a análise e a avaliação final do projeto confirmaram o alcance do último objetivo investigativo, atestando o sucesso da intervenção pedagógica na transformação da realidade escolar. A taxa de motivação para a participação ativa nas aulas de Educação Física atingiu 96,9% dos 32 estudantes que responderam à avaliação final. Essa mudança quantitativa válida a hipótese de que a desmotivação observada era um sintoma da rigidez e da monotonia do currículo esportivista tradicionalmente aplicado, sendo um fenômeno de natureza eminentemente pedagógica e passível de profunda modificação.

A fluidez da prática foi confirmada pela totalidade dos estudantes (100%) ter gostado de participar do projeto e pela atribuição da nota máxima de satisfação (9 ou 10) por todos os participantes, sendo 87,5% com nota 10. A avaliação final comprovou que a atuação mediadora e flexível da pesquisadora, alinhada à pedagogia estruturada por Libâneo (2017), foi o fator determinante para engajar os discentes e criar um ambiente de segurança emocional. O sucesso da intervenção foi alicerçado no Planejamento Participativo e no acolhimento, pilares ético-pedagógicos que se mostraram cruciais para a transformação da perspectiva estudantil. O envolvimento ativo dos jovens na cocriação da unidade didática gerou um sentimento de pertencimento e valorização, com 100% dos estudantes relatando terem se sentido “acolhidos e ouvidos”. A diversificação curricular, que rompeu com a hegemonia das quatro modalidades esportivas tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol, handebol), permitiu que a disciplina passasse de “algo chato” para uma experiência “muito diferente”, “divertida” e “significativa”.

No entanto, o estudo detectou um desafio pedagógico na mediação dos Jogos de Matriz Indígena (46,9% de avaliação “ótimo”) e de Matriz Africana (53,1% de avaliação “ótimo”). Embora bem-sucedidos em termos de participação, apresentaram um nível de engajamento inferior ao dos jogos mais familiares, sugerindo que a simples exposição ao conteúdo não garante a motivação imediata. Essa variação aponta para a necessidade de que a prática docente aprofunde a mediação pedagógica, fornecendo o contexto histórico, sociológico e antropológico dessas práticas para ancorar sua relevância nos temas de identidade e diversidade.

Dessa forma, compreendeu-se, mediante os dados coletados, que, quando a disciplina se consolida como uma área de conhecimento que tematiza as diversas manifestações culturais do movimento humano, defendida por Daolio (2002), e promove a integração do aluno de forma autônoma na cultura corporal, conforme aponta Betti (1991), ela adquire um significado profundamente transformador para as juventudes. A jornada investigativa provou ser perfeitamente possível mobilizar o protagonismo estudantil, mesmo diante do atual contexto do Novíssimo Ensino Médio. A pesquisa parece evidenciar que a superação da evasão escolar exige um planejamento docente intencional, afetuoso e diversificado, garantindo que o componente curricular mantenha o seu papel vital na formação humana, na garantia

de direitos educacionais e na promoção da saúde e do bem-estar, conforme recomendado por Molina Neto (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos esta Dissertação de Mestrado Profissional, sintetizando o percurso da pesquisa e da proposta de intervenção pedagógica implementada na EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”, cujo foco foi reverter o desinteresse e promover a maior participação dos jovens do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. A problemática central, que partiu do grande desinteresse dos estudantes em participar das aulas, foi abordada por meio da diversificação curricular e do planejamento participativo, buscando promover um ambiente acolhedor e ressignificar a Cultura Corporal de Movimento no contexto escolar.

Esse percurso culmina na estruturação de um repertório teórico e prático sólido, amadurecido ao longo das vivências e reflexões da pós-graduação. Conforme estabelecido em reflexões iniciais e corroborado pelas evidências teóricas, a educação é fundamentalmente percebida não somente como um vetor de aprimoramento individual, mas como um instrumento de transformação social e resistência epistemológica, capaz de combater a alienação e fomentar a consciência crítica, em consonância com os princípios da pedagogia emancipatória.

Sendo assim, não posso finalizar essa pesquisa sem antes expor o quão significativa foi a minha experiência nesse processo. A participação no Mestrado Profissional (ProEF) proporcionou a ampliação de horizontes cognitivos e me permitiu um avanço significativo no domínio didático-pedagógico. Este conhecimento é imprescindível, visto que, no cenário nacional, os profissionais do magistério da educação básica ainda enfrentam desafios estruturais relacionados à valorização profissional e ao reconhecimento salarial.

Após quase 20 anos de profissão, perpassando por diversas funções em diversas unidades escolares, mas nunca deixando de saber o meu local de fala, que é a docência (chão da sala de aula), percebi, na oportunidade de cursar um mestrado, um “divisor de águas” na minha vida pessoal e, principalmente, profissional. Após absorver uma bagagem de conhecimentos fundamentais e excelentes trocas de experiências entre pares, percebi a necessidade urgente de refletir sobre minha prática docente; penso que jamais voltarei a ser a mesma professora de dois anos atrás.

Chegar ao fim desta jornada no Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) representa um marco profundo não somente na minha carreira, mas na minha essência como pessoa. Apesar de já acumular 16 anos de experiência no chão da escola, o programa me resgatou de qualquer possível conformismo diante dos desafios contemporâneos e do desinteresse dos jovens, oferecendo-me o fôlego necessário para ampliar meus conhecimentos e a minha prática docente.

Profissionalmente, o mestrado me instrumentalizou para construir uma Educação Física mais plural, com equidade e socialmente referenciada, focada, de fato, no protagonismo e na escuta sensível dos estudantes. No âmbito humano, a imersão na pesquisa me fez revisitar minhas próprias raízes, a infância, as barreiras do preconceito e do machismo que enfrentei no esporte e a profunda ligação entre o meu corpo e a educação física. Saio do PROEF com a força de resistência que herdei da minha família ainda mais fortalecida, carregando a certeza renovada de que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação e democratização, tanto para os meus estudantes quanto para mim.

Neste contexto, a busca por qualificação avançada configura-se como uma estratégia essencial para o aprofundamento do conhecimento e a reivindicação legítima por melhores condições de carreira e remuneração. O fechamento desta etapa reforça a minha determinação para a prospecção de futuros avanços na trajetória científica, visando à continuidade da formação no nível de Doutorado e à consolidação da contribuição acadêmica para a área da Educação.

Após dizer um pouco sobre a minha experiência como pesquisadora, é necessário dizer sobre a representatividade deste trabalho para os nossos estudantes e a escola. O novo currículo, desenvolvido a partir do PP, demonstrou que o engajamento se maximiza ao contemplar o amplo espectro de interesses da juventude. A intervenção também se estabeleceu como um veículo para a formação integral e a cidadania, especialmente nos temas de inclusão e gênero. A flexibilidade pedagógica e o ambiente de apoio permitiram até mesmo o engajamento ativo de uma estudante autista, que participou de praticamente todas as atividades propostas. Além disso, a desconstrução de estereótipos de gênero foi evidente em atividades como a “briga de galo” em cócoras, em que “várias meninas venceram os meninos”, gerando reflexão imediata sobre o protagonismo feminino na sociedade e no esporte.

Sendo assim, o projeto de intervenção transcendeu o espaço da quadra e gerou um impacto estrutural na dinâmica da escola, ressignificando o olhar sobre a Educação Física tanto para os estudantes quanto para a equipe gestora.

Se, inicialmente, a gestão escolar debatia, nas reuniões de fluxo, a grande apatia e a desmotivação da turma, o desenvolvimento das atividades reverteu esse cenário, fazendo com que os jovens passassem a valorizar a disciplina como um momento produtivo de inovação e inclusão, superando a visão histórica de que a aula serviria somente como um tempo livre ou de descanso. Esse alto engajamento mobilizou a direção a solicitar que ações realizadas durante o projeto fossem instituídas em prol das iniciativas voltadas à busca ativa escolar, ao recreio interativo e a datas previstos em calendário institucional, como, por exemplo, o Dia D da Cultura Digital. Isso comprova a dimensão do impacto do projeto no cotidiano escolar.

A transformação do ambiente foi tão profunda e perceptível que os próprios discentes assumiram uma postura de protagonismo e manifestaram o desejo de procurar a diretora para exigir que o formato dessas aulas fosse incluído nos documentos importantes da instituição, visando transformar o projeto em uma política estrutural, de modo que as demais turmas também fossem beneficiadas.

Contudo, a principal implicação crítica deste estudo incide sobre a sustentabilidade da mudança nas aulas de EF. Apesar dos resultados positivos no enfrentamento do desinteresse, os próprios estudantes levantaram a preocupação de que o engajamento estaria condicionado à manutenção de práticas inovadoras. Afirmações como “Sinto sim motivação, mas, infelizmente, se não fizerem um planejamento, vai continuar sendo só vôlei e futsal” e, de forma categórica, “Se as aulas continuarem sendo monótonas, não vou participar” revelam um alerta sistêmico: o problema da Educação Física no Ensino Médio é a qualidade e a diversidade do currículo oferecido, e não a disciplina em si.

A pesquisa demonstrou que a EF é legítima no contexto do Novo Ensino Médio, oferecendo uma resposta à demanda por uma formação integral (Brasil, 1988, Art. 205), mas exige o investimento contínuo em formação docente para que a metodologia participativa e o rompimento com o reducionismo esportivista se tornem práticas pedagógicas permanentes. Como contribuição científica e prática, esse estudo validou o Planejamento Participativo como estratégia eficaz para reverter o

desinteresse crônico e ofereceu um modelo replicável de unidade didática diversificada.

Essa investigação sustenta, com base em evidências, que o desinteresse juvenil pelas aulas de Educação Física não é um destino inevitável, mas uma consequência da inércia curricular. A intervenção bem-sucedida, ao transformar a percepção dos estudantes, confirma a epígrafe desta dissertação, inspirada em Paulo Freire (1996, p. 58): *“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”*

Nesse horizonte, esta pesquisa configura-se não apenas como um convite à reflexão, mas também como um marco para a necessária renovação da Educação Física, reafirmando seu valor crucial na formação cidadã e integral da juventude brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**. n. 05-06, mai-dez de 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 25 mar. de 2025.
- ALMEIDA, J. M. **A Geografia da Exclusão**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Currículo território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: **Movimento**, 1991.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, p.52, 2013.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, nº1, p 73-81, 2002.
- BOTAN, Tiago. **O desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pelas aulas de Educação Física: motivos que levam à não prática das aulas**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Barretos, SP, 2012.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, p. 38 - 54, 1992.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (infeliz)?**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 maio 1931.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 58.130, de 2 de agosto de 1966.** Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1966/del58130.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Proíbe o uso de celulares e aparelhos eletrônicos portáteis por alunos da educação básica em escolas públicas e particulares no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Dispõe sobre a regulamentação do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 6.450, de 5 de agosto de 1971.** Dispõe sobre a criação de cargos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/bncc>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 213–239.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. São Paulo, SP: Autores Associados, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHICON, José Francisco. **Jogo e inclusão**: crianças com deficiência física na escola. Niterói: Intertexto, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 123-130, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 8, 2014. ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Busca Ativa Escolar: documento orientador. Vitória, ES: SEDU, 2024. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20-%20BAE-1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas 2025: Certificação Escola do Futuro**. Vitória: CEFOPE/SEDU, 2025. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20Operacionais%20e%20Pedag%C3%B3gicas%20%E2%80%93%20Certifica%C3%A7%C3%A3o%20Escola%20do%20Futuro%202024.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 129-R, de 30 de outubro de 2009**. Dispõe sobre a oferta de Ensino Médio na escola X. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 3 nov. 2009.

ESPN BRASIL. Invisible Players [vídeo]. YouTube, 8 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em: out. 2025.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 131-142.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Albuquerque. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portalsepositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

GALVÃO, Elaine Félix Carvalho; GALVÃO, Josiane Bardauil. Pesquisa-intervenção e análise institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, Itaituba, v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portalsepositorio/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373>. Acesso em: 25 mar. 2025.

GOELLNER, Solange Venturi. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação do RBCE**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 6 ago. 2025.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (ENEM/2009). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base Nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 01-17, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Eleanor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011a.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. **Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio**. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física no Ensino Médio e a base nacional comum curricular**: contextos, implicações e resistências. Ambiente: gestão e desenvolvimento, 2023, p. 70-84.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do diagnóstico médico à invisibilidade social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3261-3273, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.14972016>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

MOLINA NETO, Vicente et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, 2017.

MOLINA NETO, Vicente. **A Educação Física na escola**: um olhar sobre o cotidiano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29001, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, V. A.; FREIRE, E. S. Educação Física e juventudes: o relato de uma construção curricular. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018, p. 115-128.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, João. **A educação no Brasil**. São Paulo: Editora Exemplo, 1990.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71**. In: GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

SOLÍS GARCÍA, Pedro. **Cuerdas** (Cordas). YouTube, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14467. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14467>. Acesso em: 23 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 28 maio 2025.

SOARES, Denilson Costa *et al.* Saberes e vivências experienciais nas práticas corporais da educação física escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101032>. Acesso em: 27 maio 2025.

SOUSA JÚNIOR, M. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SOUZA, Sílvia Helena. **Raça e cor no Brasil**: um estudo sobre a autodeclaração. São Paulo: Editora da Universidade, 2020.

TANI, Go. **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754?utm_source=com. Acesso em: 23 maio 2025.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOS ESTUDANTES

1) Se desejar, indique seu nome:

2) Idade?

3) Cor?

() preto () pardo () branco

() indígena () amarelo

4) Religião?

5) Gênero?

() Homem () Mulher

() Transgênero

() Outros _____

6) Bairro onde mora?

7) Qual seu meio de locomoção até a escola?

() Ônibus. () A pé.

() Outros.

Qual? _____

Com quem você mora?

8) Você trabalha? () Sim () Não Se sim, em qual função?

Se sim, trabalha por:

() Opção () Necessidade de complementar a renda familiar.

9) Em que escola você cursou o Ensino Fundamental?

10) Durante o Ensino Fundamental você participava das aulas de Educação Física?

() Sim () Não

Se Não, por quê?

11) Por que escolheu a EEEFM Professor Claudionor Ribeiro para cursar o Ensino Médio?

12) - Quais as suas expectativas em relação ao Ensino Médio?

() Construir conhecimentos que me permitam acessar o Ensino Superior.

() Construir conhecimentos que me permitam conseguir um emprego após o Ensino Médio.

() Não pensei sobre isso ainda.

() Outro. Qual? _____

13) Quais são seus objetivos após cursar o Ensino Médio? _____

14 - Você acredita que a escola é importante para ajudar a atingi-los?

() Sim () Não

Por quê?

15) Sua família te incentiva a estudar? () Sim () Não

16) A escola atende às suas necessidades e interesses? Justifique. _____

17) O que você gosta na escola?

18) O que você não gosta na escola?

19) Você realiza algum tipo de prática corporal fora da escola?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Se não, por quê? _____

20) Quais os conteúdos da Educação Física você aprendeu no Ensino Fundamental?

21) Você acha importante ter aulas de Educação Física no Ensino Médio?

() Sim () Não

Por quê?

22) Escreva o que vem à sua mente sobre as aulas de Educação Física (seja na sua turma atual ou a partir de experiências dos anos anteriores).

“Às vezes eu gostaria que a aula de EF...”

"Eu fico bravo(a) na aula de EF quando..."

"Eu fico entediado(a) na aula de EF quando..."

"Eu fico envergonhado(a) na aula de EF quando..."

"Eu me divirto na aula de EF quando..."

"O meu professor perfeito seria" _____

23) Se você pudesse mudar qualquer coisa nas aulas de Educação Física, o que você mudaria? Por quê?

24) Na sua opinião existem atividades esportivas/recreativas próprias para meninos e meninas?

() Sim () Não Justifique sua resposta: _____

25) Você gosta de fazer aulas mistas (meninas e meninos juntos)?

() Sim () Não

Se Não, por quê?

26) Você já viveu alguma situação de discriminação nas atividades das aulas de Educação Física?

() Sim () Não

Qual?

27) Que contribuições à Educação Física oferece para a sua formação e que acredita que serão utilizadas ao longo da sua vida?

28) Você concorda com a redução das aulas de Educação Física no Ensino Médio?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:

29) Você participa das aulas de Educação Física?

() Sim () Não

Se Não, por qual motivo?

30) Das atividades abaixo indique até três que mais gosta/gostaria de realizar nas aulas de Educação Física?

() Esporte

() Dança

() Ginástica

() Esportes de aventura

() Lutas

() Jogos e brincadeiras

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO FINAL DOS ESTUDANTES

1) Se desejar, indique seu nome:

2) Gênero:

() Homem () Mulher

() Transgênero

() Outros _____

3) Você fazia as aulas práticas de Educação Física e Itinerário Formativo (Rompendo os Limites dos Esportes) anteriores ao projeto?

() Sim () Não () Às vezes

4) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras cooperativas?

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim

5) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras competitivas?

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim

6) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de matriz indígena?

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim

7) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de matriz africana?

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim

8) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras tradicionais/populares?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim

9) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos eletrônicos?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim

10) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de inclusão?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim

11) O que você achou do encontro em que trabalhamos jogos e brincadeiras de raciocínio lógico e estratégias?

☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim

12) Quais encontros você mais gostou?

☐ Jogos Competitivos

☐ Jogos Cooperativos

☐ Jogos e brincadeiras tradicionais/populares

☐ Jogos e brincadeiras de matriz africana

☐ Jogos e brincadeiras de matriz indígena

☐ Jogos e brincadeiras de inclusão

☐ Jogos e brincadeiras de raciocínio lógico e estratégias

☐ Jogos eletrônicos

☐ Todos os encontros

13) Justifique sua resposta

14) Você gostou de participar do projeto?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

15) Justifique sua resposta

16) O que te motivou a participar do projeto?

17) Justifique sua resposta

18) O desenvolvimento do projeto mudou a sua percepção sobre a Educação Física Escolar? Justifique sua resposta

19) Qual é a sua opinião sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio, após o desenvolvimento do projeto?

20) Você acha importante ter aulas de Educação Física no Ensino Médio?

21) Justifique sua resposta

22) Vocês se sentiram acolhidos e ouvidos durante a execução do projeto?

() Sim

() Não

23) Justifique sua resposta

24) A partir da execução do projeto você se sente motivado a participar das aulas de Educação Física?

() Sim

() Não

25) Justifique sua resposta

26) Como você avalia o desenvolvimento do projeto? De 0 a 10, que nota você daria?

() 0

() 1

() 3

() 4

() 5

() 6

() 7

() 8

() 9

() 10

27) Justifique sua resposta

APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO

Projeto de Pesquisa: O DESINTERESSE DOS(DAS) JOVENS PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: proposta de intervenção metodológica.	
Professora Pesquisadora: Roberta de Cássia Louzada Lopes Benincá	
Escola: EEEFM “Professor Claudionor Ribeiro”	
Nº do diário/aula:	Data da observação do registro: __/__/__
Temática Observada:	
Local da Observação:	
Auxiliar de Registro:	
Atividades desenvolvidas:	
Recursos materiais:	
Objetivo da atividade:	
Observações, descrição da aula, dos diálogos e acontecimentos particulares:	
Definições para a próxima aula:	
Impressões, análise e avaliação:	

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDU



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Eu, **VITOR AMORIM DE ANGELO**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**O DESINTERESSE DOS(AS) JOVENS PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Roberta de Cássia Louzada Lopes Benincá**, sendo orientado pela professora **Zenólia Christina Campos Figueiredo**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Vitória, 04 de outubro de 2024.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação
(Assinado Eletronicamente)

ANEXO C - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESINTERESSE DOS(AS) JOVENS PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA.

Pesquisador: ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84529624.5.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.239.095

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem por objetivo compreender a participação dos jovens do ensino médio nas aulas de Educação Física, bem como promover meios de maior participação deles nas aulas da disciplina na EEEFM "Claudionor Ribeiro". A pesquisa será realizada com estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio do turno matutino da EEEFM "Professor Claudionor Ribeiro", localizada em Cachoeiro de Itapemirim, ES. A proposta do estudo é investigar as causas do afastamento dos jovens das aulas de Educação Física no Ensino Médio, planejar, desenvolver e avaliar uma unidade didática como proposta de intervenção pedagógica a fim de contribuir para o aumento da participação dos estudantes durante as aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada pelo modelo da pesquisa-ensino. A pesquisa será realizada durante as aulas de EF, que ocorrem duas vezes por semana, com duração de cinquenta (50) minutos cada. O projeto está previsto para ser realizado em um trimestre letivo, totalizando uma média de 20 aulas. O estudo se dará em quatro fases, sendo elas, diagnóstica, planejamento, desenvolvimento e avaliação da unidade didática aplicada. Ao final da pesquisa será produzido um material didático curricular, como Recurso Educacional do programa de Mestrado Profissional em Rede, com a sistematização das ações desenvolvidas neste projeto de intervenção, como possibilidade de auxiliar professores de Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a participação dos jovens do ensino médio nas aulas de Educação Física, bem

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 7.239.095

como promover meios de maior participação deles nas aulas da disciplina na EEEFM "Claudionor Ribeiro".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos para os participantes, a pesquisadora prevê riscos normalmente presentes em uma aula de educação física, ou seja, um baixo risco de lesão ou de pressão psicológica, pois todas as atividades desenvolvidas serão realizadas de forma segura e adaptadas para a faixa etária e para o ambiente escolar. Para minimizar esses riscos a pesquisadora prevê a possibilidade de o participante se negar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Os participantes também terão assegurada a liberdade de perguntar e/ou questionar quaisquer aspectos relacionados à investigação.

Um outro risco envolvido nessa pesquisa diz respeito à possibilidade de exposição da identidade dos participantes. Para minimizar esse risco, a pesquisadora garante que durante a coleta de dados não haverá a exposição de nomes, pois será garantido o anonimato, protegendo seus dados na divulgação e publicação da pesquisa.

Os benefícios previstos são de natureza direta, na medida em que a pesquisadora entende que as ações desenvolvidas podem contribuir para o debate e compreensão dos jovens a respeito das aulas de educação física no ensino médio. Também estão previstos benefícios de natureza indireta, decorrentes da produção de conhecimento que possibilitará a proposição de uma educação física com qualidade e equidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem elaborado. É claro quanto aos objetivos e à metodologia propostos. Do ponto de vista ético, a pesquisa prevê benefícios diretos para os participantes, apresenta riscos mínimos no que diz respeito ao procedimento de investigação em si, bem como formas de minimizar essas possíveis ameaças aos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou a documentação completa para cadastro do projeto: registro no CONEP com preenchimento das informações solicitadas, folha de rosto com as devidas assinaturas, cronograma, modelo de TCLE a ser preenchido pelos responsáveis e TALE pelos participantes (adolescentes) da pesquisa, projeto completo, bem como carta de anuência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



Continuação do Parecer: 7.239.095

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2426262.pdf	01/11/2024 15:34:44		Aceito
Outros	cartadeanuenciartacep.pdf	01/11/2024 15:25:01	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
Outros	questionariortacep.pdf	01/11/2024 15:16:01	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentortacep.pdf	01/11/2024 15:15:18	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa rtacep.pdf	01/11/2024 15:14:06	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
Cronograma	cronogramartacep.pdf	01/11/2024 15:07:14	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentortacep.pdf	01/11/2024 15:06:18	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito
Folha de Rosto	folhoderostortacep.pdf	13/10/2024 22:19:15	ROBERTA DE CASSIA LOUZADA LOPES BENINCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 7.239.095

VITORIA, 21 de Novembro de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com